الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم

تعليمية الفلسفة

إعداد

هيئة التأطير بالمعهد الأستاذة:

ثريا الأبقع

فهيمة بوحفص

السنة: **2008**



4- شارع أولاد سيدي الشيخ - الحراش- الجزائر

الموقع على الانترنت: **http//www.infpe.edu.dz**

البريد الالكتروني: **contact.infpe@gmail.com**

الفهرس

I

تعليمية الفلسفة

1. مقدمة

يواجه أساتذة مادّة الفلسفة صعوبات كثيرة يمكن حصرها كما يلي:

1. قلّة قبول التلاميذ على المادّة و خاصّة منهم تلامذة الأقسام العلميّة, باعتبارها مادّة ثانويّة.
2. رسوب التلاميذ في شهادة البكالوريا وخاصّة في مادّة الفلسفة.
3. النقص في التأطير.
4. ضعف المراجع المدعّمة من طرف هيأة التكوين وبالمقابل غزو السوق بالكتب غير المعتمدة.

يرجع الاهتمام بتعليميّة الفلسفة إلى الأستاذ الدكتور: "ميشال توزي" في رسالة دكتوراه دولة حول: "تعليميّة الفلسفة" (1990) ولاهتمام مفتّشي المادّة آنذاك, حيث أجريت ملتقيات وحوارات حول الموضوع, قامت بتحضيرها الجامعة الصيفيّة بقسنطينة وعنابة حول تدريس مادّة الفلسفة عن طريق المقاربة بالكفاءات..

في هذه السنة, لسنا في حاجة إلى إعادة ما ذكر في ضبط المفهوم.. لأنّ هذا الموضوع قد ذكر في المستندات السابقة له الخاصّة بالمعهد (التدريس عن طريق: المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات..) وكذلك الكتب الخاصة بتعليميّة موّاد أخرى (كالأدب العربي ....)

سنكتفي في هذا المستند بتكملة المشوار في مادّة الفلسفة متحاشين في ذلك الاجترار.

وحتى يكون عملنا فعالا أخذنا بعض العيّنات من البرنـــامج الجديـــد في المـــادّة.. وأدمجناها في طرق التدريس كنماذج في الموضوع..

ويبقى العمل الذي نقدّمه أفقا مفتوحا لأيّ اقتراح في الموضـــوع, مثلمـــا تنـــشده المادّة..

2. المقاربة بالكفاءات في تدريس الفلسفة

Approche par compétences

2.1 تعريف الكفاءة

يختلف تعريف الكفاءة من ميدان إلى آخر ومن منظّر إلى آخر... ويمكن تعريفها في ميدان التعليم بأنّها قدرة قد تكون نظريّة أو عمليّة أو اجتماعية على توظيف المعارف لمواجهة وضعيات محدّدة.

هذه القدرة قد تكون سمعيّة, أو بصريّة, أو لمسيّة, أي لها علاقة بالحواس, كما قد تكون لها علاقة بمختلف الوظائف العقليّة.

مثلا تحديد الكفاءة المرجوة في درس الإحساس والإدراك قد تكون: الانتباه إلى الحواس واستغلالها بصفة تلائم متطلّباتنا العلميّة والعملية وتربيتها قدر الإمكان وكذلك توسيع مجال الإدراك.

قديما كانت بيداغوجيا الأهداف: - تجزيئيّة.

- هرميّة.
- لا سياقيّة.

حاليّا أصبحت بيداغوجيا الكفاية تهتمّ بالوضعيّات:

1. لأنّ الوضعيّة هي التي تجعل من الكفاية وظيفة لا سلوكا.

2. وهي التي تحكم على أهليّة القدرات ومدى ملاءمتها للواقـــع وصـــلاحيتها للتكيّف مع الموضوع أو فشلها في إيجاد الحلول للمشاكل المعيقة.

وتتجلّى الكفاية في: * معارف المفاهيميّة (الذهنيّة).\ *نظام من المهارات العمليّة.

ويمكن حصرها كما يلي:

1. القدرات و المهارات ***aptitudes et compétences***

2. الإنجاز والأداء

3. الوضعيّة ***situation*** أو المشكل ***problème***

4. حلّ الوضعيّة بشكل فعّال وصائب. (نعني بالوضعيّة مجموع الظروف المحيطـــة بالحدث وهي واقعيّة ملموسة يواجهها التلميذ بقدراته ومهاراته وكفاءاته عن طريـــق حلّها, معنى ذلك إن نضع التلميذ في وضعيّة مشكّلة تثيره وتحرجه فكريّـــا إلى درجـــة تجعله يضطر إلى استدعاء قدراته المعرفيّة وكفاءاته الضروريّة من أحل التلاؤم. وحتّى لا يبقى هذا التلميذ رهين النظريات المجردة البعيدة عن الواقـــع الموضـــوعي أو حبـــيس الفصول الدراسيّة والأقسام المغلقة...).

إنّ فلسفة الوضعيات مبنيّة على أساس براغماتي: المنفعة, الإنتاجيّة, المردوديّة....

2.2 أنواع الوضعيات

إن الوضعيات مجموعة من الأطر والمؤشرات والظروف السياقية التي تحدد المشكلات والعوائق والصعوبات التي تواجه التلميذ المتسلح بمجموعة من المعارف والقدرات والكفايات الوظيفية قصد حلها والحصول على إجابات وافية وصحيحة

للبرهنة على صدق هذه الكفايات والقدرات المكتسبة عبر مجموعة من التعلمات المدرسية المنجزة مسبقا. ويمكن أن نضع التلميذ أمام عدة وضعيات تبرز طبيعة الكفاية لدى التلميذ، وهذه هي التي ستحدد لنا أنماط الوضعيات – المشاكل على مستوى مؤشرات الأطر السياقية:

1– الوضعية المكانية:

– أن يكون التلميذ قادرا على كتابة المقالة الفلسفيّة داخل القسم؛

– أن يكون قادرا على تحليل النص داخل القسم.

2– الوضعية الزمنية:

– أن يكون هذا التلميذ قادرا على كتابة هذه المقالة في ظرف ساعتين.

– أن يكون هذا التلميذ قادرا على تحليل النص في ظرف ساعة.

3– الوضعية الحالية:

– أن يسترجع التلميذ الدرس الذي أجري في القسم خلال العشر دقائق الأخيرة من الدرس (شفهيّا أو كتابيّا حسب قدرة التلميذ).

– أن يطرح أو يثير التلميذ قضيّة مماثلة في الموضوع مع أحد زملائه داخل القسم بتحريض أو توجيه من طرف الأستاذ هنيهة قبل الخروج من الحصّة أو في بداية الحصة الموالية حسب الشروط الظرفية.

4- الوضعية الحدثية أو المهارية:

- أن يكون التلميذ قادرا على إنشاء تصوّر ثالث أو رابع للتصوّرات المذكورة داخل القسم في الحصّة المقبلة (توسيع مجاله الإدراكي).

- أن يكون التلميذ قادرا على تصوّر البدائل لكلّ الإشكاليّات القابلة للطرح.

5- الوضعية التواصلية:

- أن يكون قادرا على استقبال آراء مختلفة والإصغاء إليها. (لإحياء روح النقد لـدى التلميذ).

- أن يكون قادرا على التواصل في المجال المكتسب مع محيطه.

2.3 خصائص الوضعية – المشكل:

1- ينبغي أن تحدد الوضعية عائقا ينبغي حله؛

2- أن تكون الوضعية حقيقية ملموسة وواقعية تفرض على التلميذ صياغة فرضيات وتخمينات؛

3- تشبه هذه الوضعية لغزا حقيقيا ينبغي حله و مواجهته بالقدرات المكتسبة؛
4- تكون ذات خصوصية تحدد مجال فعل الكفاية؛

5- توصف ضمن لغة واضحة ومفهومة من قبل التلميذ؛

6- تتطلب الوضعية معارف وقدرات ومهارات تساهم في تكوين الكفاية في شتى مستوياتها المعرفية والحركية والوجدانية؛

7- تتشابه مع وضعية حقيقية يمكن أن تواجه الأفراد خارج المدرسة، ضمن الحياة المهنية أو الحياة الخاصة؛

8- يعد للتلميذ مشكلا حقيقيا لا يكون فيه الحل بديهيا؛

9- تشكل الوضعية فرصة يثري فيها التلميذ خبراته؛

10- تحدد الوضعية وفق المستوى المعرفي للتلميذ.

2.4 أهمية الوضعيات – المشاكل:

للوضعيات أهمية كبيرة في اختبار المناهج الدراسية وتقييم المدرسة والتمييز بين التقليدية والجديدة منها، ومعرفة المدرسة المنغلقة من الوظيفية. إن الوضعيات بيداغوجية الكفاءة والمردودية وإبراز القدرات والمهارات والمواهب المضمرة والظاهرة. إنها تربية المشاكل والحلول والتعلم الذاتي وتجاوز الطرائق التقليدية القائمة على التلقين والحفظ وتقديم المعرفة والمحتويات بواسطة المدرس إلى التلميذ السلبي. كما أن تربية الوضعيات هي التي تفرز الكفاءات والقدرات العقلية وتربط المدرسة بالواقع وسوق الشغل ليس من خلال الشواهد – المؤهلات بل من خلال الشواهد – الكفايات. بيد أن هذه الوضعيات والكفايات ليست عصا سحرية لمعالجة كل مشاكل وزارات التربية والتعليم كاكتظاظ التلاميذ في الفصول الدراسية، وتكوين المدرسين، وإيجاد الحلول المناسبة للوضعية الاجتماعية للمدرسين، وتوفير الوسائل والإمكانيات المادية والبشرية، بل إن طريقة التعليم بالكفايات والوضعيات طريقة بيداغوجية لعقلنة العملية

الديداكتيكية وتفعيلها بطريقة علمية موضوعية على أسس معيارية وظيفية وربط المدرسة بالحياة والشغل وسوق العمل وحاجيات أرباب العمل والمنافسة ومقتضيات العولمة، وكل هذا يتطلب تغيير عقلية الإدارة والمدرس والتلميذ والآباء والمجتمع كله. ولا ينبغي أن تبقى الوضعيات والكفايات في إطارها الشكلي أو بمثابة موضة عابرة أو حبيسة مقدمات الكتب المدرسية وتوجيهات البرامج الدراسية وفلسفتها البعيدة كغايات ومواصفات مثالية نظرية بدون تطبيق أو ممارسة فعلية وميدانية. وهنا أستحضر قولة معبرة بكل وضوح لما نريد أن نقصده لمبلور الكفايات فيليب بيرنو: "إذا ظلت المقاربة بالكفايات على مستوى الخطاب لهثا وراء الموضة، فإنها ستغير النصوص لتسقط في النسيان... [...] أما إذا كانت تطمح إلى تغيير الممارسات، فستصبح إصلاحا من "النمط الثالث" لا يستغني عن مساءلة معنى المدرسة وغايتها.

3. الكفاءات المطلوب إنجازها في مادة الفلسفة

3.1 برنامج الفلسفة – (وزارة التربية الوطنية) – للإطّلاع والتوجيه :2007\2006

تحت هذا العنوان, يتعيّن علينا, إدراك واستكشاف العلاقات بين الكفاءات والبرنامج, بحيث نتّجه مبدئيّا من الكفاءات المناسبة إلى انتقاء المحتويات المعرفيّة التي تضمن لنا تحقيقها, وليس العكس.

(وهذا هو الأسلوب الذي تفرضه علينا المقاربة بالكفاءات).

إنّ المواضيع التقليديّة قد بدأت تفقد قدسيّتها, ولم يعد الاهتمام ينصبّ على جمع الحقائق والمعلومات وعلى حشوها في ذاكرة الطالب, بل أصبح الاهتمام ينصبّ على البحث عن المبادئ والقواعد الأساسيّة التي يمكن أن تعتبر محورا تتجمّع فيه المعرفة التي يحصل عليها الطالب من حوله. لم يعد واضعوا البرنامج يهتمّون بالمواد الدراسيّة والفائدة المرجوّة من دراستها, بل إنّهم أصبحوا يضعون الأهداف المرغوبة أمام لأنظارهم ويصوغونها في لغة الكفاءات, ويقومون من ثمّة, باختيار مواد الدراسة والتجارب التي من شأنها أن تؤدّي إلى تحقيق هذه الأهداف (الأستاذ الدكتور: "ميشال توزي" – تعليميّة الفلسفة –)

(Michel tozzi -la didactique en philosophie – thèse de doctorat)

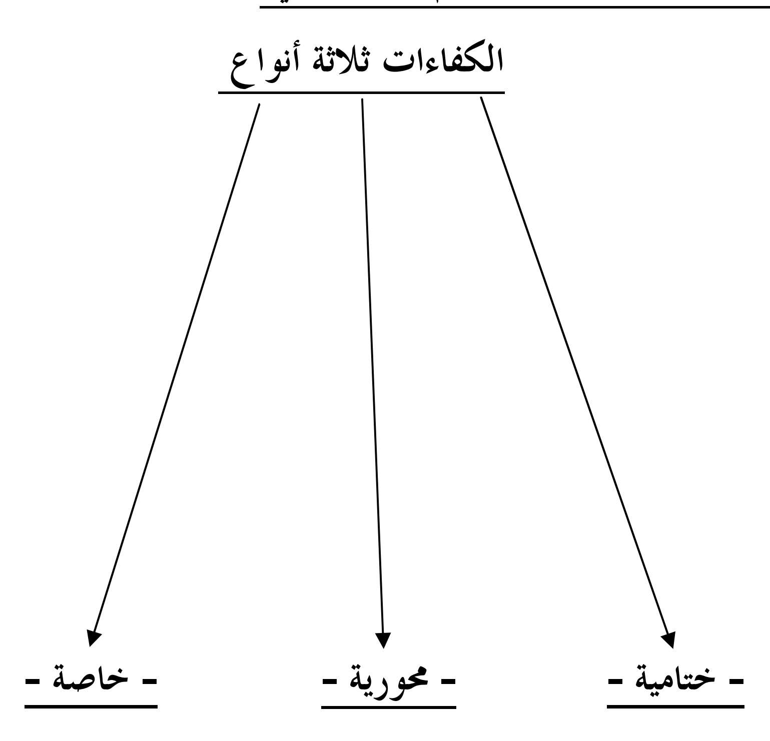
على التلميذ أن يكون قد بلغ مستوى إنجاز الكفاءتين الختاميتين التاليتين:

1. **الكفاءة الختاميّة الأولى: يتوصّل المتعلّم إلى التحكّم الفعلي في آليّــات الفكــر النسقي.**
2. **الكفاءة الختاميّة الثانية: يتوصّل المتعلّم إلى خوض تجــارب فعليّــة, في طــرح القضايا الفلسفيّة وفهمها ومن ثمّة, الارتقاء إلى محاولة حلّها.**

3.2 مجمل كفاءات تعلّم الفلسفة وعلاقتها بالمحتوى المعرفي ومختلف نشاطاتها وطريقة توزيعها:

يتحكّم المتعلم في الكفاءتين الختاميتين, وفيما تستوجبانه مــن كفــاءات محوريّــة وكفاءات خاصّة, وهي تتوزّع حسب الفصول, وحسب المحاور المقررة, ولوحــدات تعليميّة, والأنشطة المطلوبة, كما تعبّر عنها الجداول الآتية عناوينها:

3.3 الكفاءات وعلاقاتها بالتنظيم البيداغوجي:



4. التوضيح بواسطة الجداول

4.1 الكفاءات الختاميّة والمحوريّة والخاصّة وعلاقاتها بالمحتوى المعرفي (رقم1)

الكفاءات الختاميّة	الكفاءات المحوريّة والكفاءات الخاصّة	المحتوى المعرفي: الإشكاليّات الكبرى	موقع الإشكاليات الكبرى
الكفاءة الختامية الأولى: يسعى المتعلم إلى التحكّم في آليّات الفكر النسقي	أوّلا: إدراك طبيعة العلاقة بين متقابلين: 1. إدراك التناقض 2. إدراك التضاد 3. إدراك التعاكس 4. إدراك التنافر	الإشكاليّة الأولى: هل نتحدّث عن مشكلة أو إشكاليّة؟ الاستئناس بمفهوم المشكلة وطبيعة السؤال.	الفكر الفلسفي النسقي: آلياته ونماذجه

	ثانيا: التحكّم في آليات التفكير المنطقي: 5. ضبط المفاهيم المنطقيّة 6. التحكّم في البرهنة 7. استخدام القياس في مجاله وسياقه	الإشكاليّة الثانية: كيف يمكن للفكر أن ينطبق مع نفسه, وكيف يمكنه أن ينطبق مع الواقع ؟ الاستئناس بآليات الفكر المنطقي: وحدات المنطق الاستدلال وأنواعه قيمة القياس ومجال توسيعه: المنطق الرياضي، المنطق الجدلي	
	ثالثا: التعبير عن المعرفة في روح شموليّة 8. اكتشاف مواطن الإبداع 9. تقدير التأمّل	الإشكالية الثالثة: كيف يمكن للفكر الفلسفي أن يكون متعدّدا وواحدا في آن واحد ؟ الاستئناس بتاريخ	

	والمعتقد **10**. تقدير الروح النقديّة من خلال إنتاجات فلسفيّة **11**. تقدير الإنسان و الحوار	الفكر الفلسفي: لدى الإغريق والمسلمين والمحدثين والمعاصرين	
	رابعا: إكتساب الفهم السليم والحوار المؤسس **12**. ممارسة تطابق الفكر مع نفسه **13**. ممارسة تطابق الفكر مع التجربة **14**. ممارسة الافتراض وبناء المسلمات **15**. اختبار وتقويم المفهوم **16**. إدراك	الإشكاليّة الرابعة : كيف يمكن فهم الإشكاليّة القائلة بأنّه قد تختلف مضامين المذاهب الفلسفيّة و لا تختلف صورها المنطقيّة التي تؤسسها ؟ الاستئناس بالمذاهب الفلسفيّة: - المذهب العقلاني. -المذهب التجريبي.	

	إشكاليّة المذهب ومنطقه ونسقه ومحتوى أطروحته واستثمار ذلك في محاولة تحرير المقالات 17. كفاءة تفكيك المركّب وتحليل النسق والبنية تنازليّا وتصاعديّا.	– المذهب البراغماتي. – المذهب الوجودي.	
	18. إبراز ما يضمن الكفاءة في تبنّي المذهب وفي رفعه. 19. التمكّن من منهجيّة المنتوج في حلّ المعضلة. 20. التمكّن من ربط المنتوج بمذهب الفيلسوف.	الإشكاليّة الخامسة: خاصّة بالإنتاج الفلسفي كيف استطاع أبو حامد الغزالي الوصول إلى العلم اليقيني أمام كثرة اختلاف الناس في الأديان والملل والمذاهب وتشعّب سبل الوصول فيها إلى	

		استخلاص الحق ؟ الاستئناس برسالة المنقذ في الضلال.	
الكفاءة الختاميّة الثانية: يسعى إلى خوض تجارب فعليّة في طرح القضايا الفلسفيّة وفهمها ومن ثمّة, الارتقاء إلى محاولة حلّها	أوّلا: الممارسة الفعليّة للتفلسف **21**. فهم القضيّة فهما عقلانيا **22**. تطبيق المنهجيّة الملائمة لتحليلها والتمكّن منها **23**. بلورة الحل المناسب للسياق ثانيا: الوعي بما يجري في العالم من قضايا فكريّة وانشغالات جديدة **24**.استثمار فعلي لخبرات فلسفيّة عالميّة	الإشكالية السادسة: في قضايا فلسفيّة إنّ حركة التنافر والتجاذب التي تحكم حياة الناس قد تطغى عليها مظاهر العنف واللاتسامح حيث تضطرب حدود الحريّة والمسؤوليّة, وتفتر العلاقة التكاملية التي تجمع بين هذا الأنا وذاك. فكيف إذن, يطمح الناس, والحالة هذه, إلى العيش في ظلّ عولمة يعود فيها الشتات إلى شمله ؟	مشكلات فلسفيّة

	25. تكييف المعرفة مع المستحدثات	المشكلة الجزئيّة الأولى: الشعور بالأنا والشعور بالغير هل شعور ذاتي بذاها متوقّف على معرفة الغير ؟ وهل يكفي أن أكون مغايرا عن الآخرين حتى أكون أنا ؟ المشكلة الجزئيّة الثانيّة: الحريّة والمسؤوليّة: إذا كانت المسؤوليّة مشروطة بالحريّة, فماذا يبقى لها من مشروعية, أمام المناصرين للجبر والحتميّة ؟	

		المشكلة الجزئيّة الثالثة: العنف والتسامح: إذا كان من الحكمة مواجهة الحكم باللاعنف واللاتسامح بالتسامح, فكيف نهذّب مبدأ التناقض القائل بأنّ المتناقضين لا يجتمعان ؟ المشكلة الجزئيّة الرابعة: التنوّع الثقافي والعولمة: كيف يمكننا تصوّر بقاء الأمم بثقافتها المتنوّعة, وإثبات الذات, أمام	

		تحدّيات العولمة التي تقـــرر مرجعيّـــات المستقبل ؟	

4.2 التوزيع السنوي حسب الفصول للنشاطات التعليمية (رقم2)

المحتوى	الدروس	النصوص	المقالات		العروض	الإنتاج الفلسفي	الفصل السنوي	المجموع الفصلي
			م.ج1	م.ف				
أوّلا: الفكر النسقي, آلياته وتطبيقاته: 1.مشكلة أم إشكاليّة؟ 2.آليّات الفكر المنطقي 3.تاريخ الفكر الفلسفي	4 9 12 25	**8**	**5**	**4**	**2**	**4**	الأوّل	**47** (+1)

4.المذاهب الفلسفية ثانيا: مشكلات فلسفيّة : 1.الشعور بالذات والشعور بالغير 2.الحريّة والمسؤوليّة	10 1 4 (5–2) 3= 18	6	3	4	2	3	الثاني	36
2.الحريّة والمسؤوليّة (تابع) 3.العنف والتسامح 4.التنوّع الثقافي والعولمة	(5–3) 2= 4 6 12	4	2	2	2	2	الثاني	25 (1–)

ثالثا: الإنتاج الفلسفي: كتاب "المنقذ من الضلال" لأبي حامد الغزالي								=
المجموع السنوي	**55**	**18**	**10**	**10**	**6**	**9**	=	**108**

4.3 التوزيع السنوي للحصص التعليمية (رقم3)

الشهر	الأسبوع الأوّل	الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث	الأسبوع الرابع
سبتمبر			**دروس** **دروس** **نصوص** **مقالة جماعية**	**دروس** **دروس** **نصوص** **إنتاج فلسفي**
أكتوبر	**دروس** **دروس**	**دروس** **دروس**	**دروس** **دروس**	**دروس** **دروس**

	دروس(1) مقالة فرديّة	نصوص مقالة جماعية	نصوص عروض	مقالة فردية إنتاج فلسفي
نوفمبر	دروس دروس نصوص مقالة جماعية	دروس دروس نصوص مقالة فردية	دروس دروس مقالة جماعية عروض	دروس دروس نصوص إنتاج فلسفي
ديسمبر	دروس دروس نصوص مقالة فردية	دروس دروس مقالة جماعيّة إنتاج فلسفي	اختبارات	
يناير		دروس دروس نصوص مقالة فردية	دروس دروس نصوص عروض	دروس دروس مقالة جماعية إنتاج فلسفي
فبراير	دروس دروس	دروس دروس	دروس دروس	دروس دروس

	نصوص مقالة فردية	نصوص مقالة جماعية	مقالة فردية عروض	نصوص إنتاج فلسفي
مارس	دروس دروس نصوص مقالة جماعية	دروس دروس مقالة فردية إنتاج فلسفي	اختبارات	
أفريل		دروس دروس نصوص مقالة جماعية	دروس دروس نصوص مقالة فردية	دروس دروس عروض إنتاج فلسفي
ماي	دروس دروس نصوص مقالة جماعية	دروس دروس نصوص مقالة فردية	دروس دروس عروض إنتاج فلسفي	اختبارات

(1): حصّة داخلة في الحساب الفصلي الأوّل الخاص بالدروس, وتستدرك في الحساب السنوي بحذف ساعة في الفصل الثالث العام.

4.4 الفلسفة: مواقيتها الأسبوعية والسنوية ومعاملها (رقم**4**)

المواقيت الأسبوعيّة	المواقيت السنويّة	المعامل
04	**108**	**04**

5. خصائص الجداول: من حيث

5.1 المبدأ: انطلقنا أوّلا, من تحديد مختلف الكفاءات التي تسعى المقررات الفلــسفية إلى تحقيقها, ثمّ انتقينا في مقابل ذلك, المضامين المعرفيّة التي تساعدنا على تجــسيدها في المتعلمين.

5.2 الحجم الساعي و توزيع الحصص: نلاحظ أنّه في الأعمال التطبيقيّة, توشك المدّة الزمنية على التساوي مع الحجم المخصص للدروس النظريــة: **53** مقابــل **55**, وهذا, يوحي بمدى الاهتمام الذي ينبغي أن نعقده لهذا الجانب العملي, هذا, فضلا عن أنّ الحجم الساعي تضاعف مرّتين بالقياس إلى ما كانت عليه.

5.3 الأنشطة: مبادرة الإنتاج الفلسفي وآثاره وهو يتعلّق بتعيين المحتوى المعرفي.

6. مقاييس تقويم كفاءات المقالة:

المحطات	الشكل	كفاءاته		المضمون وكفاءاته	سلّم التنقيط
طرح الإشكاليّة	1.من حيث هو خطّة: *البداية: مدخل.... *المسار: الدافع إلى السؤال ... *النهاية : السؤال....	2.من حيث هو منطق فكري وتقنيات منهجيّة: * المقدّمات المسلّم بها *إبراز التناقض *ما هي الإشكالية والغرض منها ؟	*اللغة كهمزة وصل بين الشكل والمضمون *لغة الربط والتعبير *الأسلوب الفلسفي : لغة ومصطلحات.	الإطار المادي ومحتواه المعرفي المناسب حسن انتقاء واستثمار المعلومات	**+3.5** **0.5**
محاولة حلّ الإشكاليّة	1.من حيث هو خطّة ذات مراحل على حسب الطريقة: *البداية: التصريح بطريقة المعالجة	2.من حيث هو منطق فكري وتقنيات منهجية: *المنطق العام للفكرة أو		الإطار المادي ومحتواه المعرفي المناسب من: *فهم صحيح	**+11** **01**

	وبمراحلها. *المسار: التصريح بطريقة المعالجة وبمراحلها. *النهاية: الربط بين المسار ومحطّة حل الإشكالية	القضيّة أو الأطروحة *الأسس بنائها الفكري ومنطلقاته *استنتاج لمحاولة حل الإشكالية		*تحديد دقيق *تحليل سليم *تركيب محكم *نقد مفحم تأييدا أو تنفيذا *موقف مؤسس *تبيين بالمثال والاستشهاد حسن انتقاء واستثمار المعلومات	
حلّ الإشكاليّة	1.من حيث هو خطّة: *البداية: الانطلاق من الاستنتاج. *المسار: موقع الإشكالية منه	2.من حيث هو منطق فكري وتقنيات منهجيّة: *النتائج المحصّل عليها		الإطار المادي ومحتواه المعرفي المناسب	**+3.5** **0.5**

	*النهاية: الإجابة عن السؤال	*علاقة الإشكالية بهذه النتائج *الخروج برأي المؤسس: قد يكون نهائيّا وقد يكون مفتوحا على مجالات بحث أوسع.		حسن انتقاء واستثمار المعلومات	
المجموع	**09**		**02**	**09**	**20**

7. نماذج في كيفية معالجة مقالة فلسفية:

الدرس: اللغة والفكر

أوّلا: في إشكاليّة: الدال والمدلول

الموضوع: هل علاقة الدال بالمدلول ذاتيّة ضروريّة أم اعتباطية تحكّميّة ؟

في ضبط المصطلحات:

الدال: له طابع مادّي أي سلسلة الأصوات.

المدلول: هو التمثّل الذهني أو صورة الشيء في الذهن.

مثلا: ماذا تعني كلمة إنسان ؟ حيوان ناطق \ إنسان = دال \حيوان ناطق = مدلول.

المقدّمة:

– إثارة الإشكاليّة في علاقة الدال بالمدلول.

إنّ اللغة من الصفات الملازمة للإنسان بل تمثّل اللغة ماهية الإنسان ولهذا يقول غدوارد يسبير: "اللغة أداة تواصل إنسانيّة بحتة" فاللغة تمثّل جملة من الرموز والإشارات التي يعبّر بها الإنسان عن حاجياته وبفضلها يتواصل مع العالم الخارجي, ولكن السؤال الفلسفي الذي يتبادر هنا:

كيف ابتدع الإنسان الدال الذي يعبّر عن المدلول ؟ أو بعبارة أخرى ما علاقة اللفظ بالمعنى ؟ هل هي علاقة ضروريّة أم علاقة اعتباطيّة ؟

التحليل: الطريقة جدلية.

الأطروحة (الموقف الأوّل): علاقة الدال بالمدلول علاقة ضروريّة.

يرى "إميل بنفينيست" (E. Benveniste) – عالم لسانيات فرنسي– في كتابه "مشاكل اللسانيات العامّة" أنّ علاقة الدال بالمدلول ضروريّة وذاتيّة, إلى درجة أنّه يستحيل الفصل بينهما. يقول في ذلك:

"الدال والمدلول الصورة الصوتية والتمثّل الذهني هما في الواقع وجهان لأمر واحد ويتشكّلان معا كالمحتوى وللمحتوى"

الحجّة:

إنّ العلامة اللسانية بنية موحّدة يتّحدّ فيها الدال بالمدلول, وبدون هذا الإتّحاد تفقد العلامة اللسانيّة هذه الخاصّية, كلّ كلمة تدلّ على معنى وتستحضر صورها في الذهن, وكلّما كرّرنا نفس الكلمة, ظهرت نفس الصورة. مثل لفظ (ثور) الذي يستحضر في الذهن صورة هذا الحيوان الضّخم ذو القرنين ولا يستحضر صورة حيوان آخر, إذ أصبح الفظ يطابق ذات الشيء في العالم الخارجي.

عندما نقول مسطرة, فلأنّها تسطّر, ومحفظة, تحفظ الأدوات, فهذا اللفظ يعبّر عن هويّة الشيء ووظيفته (دلالة تطابق), وهو لم يوضع بطريقة عشوائيّة عندما يستقبل الذهن كلمة مجهولة يرفضها باعتبارها غريبة, لا تحدث أيّ تصوّر ولا توحي بأيّ معنى (إنّ الذهن لا يحتوي على أشياء خاوية).

ولو كانت العلاقة بين الدال والمدلول علاقة اعتباطية لأستحدث كلّ فرد لغة خاصّة به (لا ننسى أنّ اللغة ظاهرة اجتماعيّة) يتحدّث بها, لكان الأمر لا يجري على

هذا النحو, فالكلّ يضطر إلى التحدّث بلغة القوم, واستعمال نفس الإشارات الصوتية حتّى يتمّ التواصل بينهم.

نقد ومناقشة:

لو كانت علاقة الدال "ضرورية ذاتية" لما استطاع الإنسان أن يغيّر تسمية الأشياء عند الحاجة فكيف تفسّر تعدد المعاني لنفس اللفظ ؟ مثل لفظ مغرب: فقد يعني: وقت الصلاة, وقد يعني: بلد عربي, ولفظ عادل: فهو صفة الإنصاف, وكذلك اسم علم ..

نقيض الأطروحة (الموقف الثاني): علاقة الدال بالمدلول "علاقة اعتباطيّة وتحكّمية".

يرى "فردنان دوسوسير" (*F . Dessaussure*) – عالم لسانيات فرنسي –

أنّ علاقة الدال بالمدلول علاقة اعتباطية وتحكّمية, بمعنى أنّ الإنسان هو الذي يسمّي الأشياء كما يشاء دون أن تكون لهذه الأسماء علاقة ضروريّة وذاتيّة بتلك الأشياء, فما سميّ "قمرا" على سبيل المثال كان بإمكانه أن يسمّى "شمسا" فنحن نسمّيه كذلك بحكم العادة لا غير.

والحجّة هي أنّ:

الإشارات الصوتية التي يتكوّن منها اللفظ "قمر" (ق– م – ر) يمكن أن نجدها في ألفاظ أخرى مثل (ر – ق – م), أو (م– ق– ر), وبالتالي لا تعبّر هذه الإشارات عن هويّة الأشياء فلا شيء يجمع بين "القمر" و"الرقم" و"المقر".

ويعطي "دوسوسير" مثال عن لفظ "أخت" فلا نجد أيّ صلة بين سلسلة الأصوات (أ- خ- ت) والصورة التي تحصل في الذهن أي بإمكاننا استبدالها بإشارات صوتيّة أخرى دون أن تتغيّر الصورة, كأن نقول بالفرنسيّة ***sœur*** أو بالإنجليزية ***Sister***.

إنّ العلاقة بين الدال والمدلول علاقة اعتباطيّة لأنّ المعنى الواحد يمكن أن نعبّر عنه بألفاظ مختلفة, السيف, الحسام \ الهرّ, القط \ الأسد, ملك الغابة, الليث\..الخ..

ولو كانت الأشياء (المسميّات) هي التي تفرض الاسم بحكم طبيعتها لكانت لغة البشر واحدة, ولما تعدّدت, فاللسان العربي غير اللسان الفرنسي وغير اللسان الألماني.

نقد ومناقشة:

لو كانت علاقة الدال بالمدلول غير ضرورية فكيف نفسّر الألفاظ التي تعبّر عن طبيعة الأشياء مثل "مواء القط", "نقيق الضفدع", "هديل الحمام", "خرير المياه", "هدير البحر", وغيرها, وكيف نفسّر استخدام الألسنة لنفس الألفاظ, تكنولوجيا \ بيولوجيا \ سيكولوجيا\ ديمقراطية \ديكتاتورية\ ليبيرالية....الخ....

ثانيا: في علاقة اللغة بالفكر.

الموضوع: هل يمكن لكلّ من اللغة والفكر الاستغناء عن بعضهما البعض ؟

الموقف الأوّل: الاتجاه الثنائي:

إنّ اللغة والفكر منفصلان عن بعضهما البعض ومختلفان في الهوية والزمن ولا يوجد تناسب بين القدرة على الفهم والقدرة على التعبير هذا ما نجده عند الحيوان مثل الفيلسوف الفرنسي هنري برغسون ***(H.Bergson)*** والدليل على ذلك ما يلي:

أنّ نشاط الفكر متقدّم عن الكلام فنحن نفكّر ثمّ نتكلّم ولا نستطيع أن نفكّر ونتكلّم في آن واحد وفي بعض الأحيان نتوقّف عن الكلام بحثا عن الألفاظ المناسبة مما يدلّ أنّ الفكر أسبق.

أنّ الفكر أوسع لأنّه يتجاوز دلالة اللفظ فالكثير من الأفكار التي لدينا لا نجد لها الكلمات المناسبة للتعبير عنها كالمشاعر الجيّاشة العواطف المؤثّرة مثل الحبّ وشدّة الفرح وغيرها, فللقلب منطقا لا يدركه العقل, و لا ترقى إليه الغاية الجارية, وإنّ أجمل الأشعار هي التي لم نكتبها أبدا على حدّ تعبير الشاعر الفرنسي ذائع الصيت "بودلير".

لذلك يلجأ البعض للتعبير عن مشاعرهم باستعمال وسائل بديلة كالرّسم والموسيقى أو الصخب والضجيج.

كما يعتبر برغسون اللغة عائقا يحدّ من حركة الفكر لأنّ الألفاظ لا تعكس الصور الحقيقية للمعاني, وأحيانا لا تسمح لها بالبروز, وهو يقول في ذلك:

"إنّ اللغة عاجزة عن وصف المعطيات المباشرة للحدس وصفا حيّا, والفكر أعمق لأنّه يتّسع باتّساع الحياة النفسية الشعورية واللاشعورية, بينما اللغة لا تتعدّى الأنا السطحي, ثمّ إنّ الفكر بنية موحّدة لأنّ تصوّراتنا عن الأشياء كلّها واحدة, أمّا اللغة المستعملة ليست واحدة لأنّ الناس يعبّرون عن الأشياء بلغات مختلفة.

النقد:

إذا كان التفكير ذاته هو عبارة عن حوار يجريه الإنسان مع نفسه فهذا دليل على أنّ حركته مرهونة بوجود اللغة. وأنّ أسبقية الفكر منطقيّة غير زمنيّة, ثمّ إنّ العجز عن التعبير ليست مطروحة عند جميع الناس.

الموقف الثاني: الإتّجاه الأحادي:

إنّ اللغة والفكر متلازمان ومتّصلان كاتّصال وجهي القطعة النقديّة ولا يمكن الفصل بينهما, ومنه لا يوجد أفكار خارج إطار اللغة, هناك تناسب تامّ بين القدرة على الفهم والقدرة على التعبير, هذا ما نجده عند الفلاسفة الوضعيين, ودليلهم على ذلك أنّ الإنسان لا يستطيع أن يتصوّر شيء ليس له اسم أو يفكّر في مسالة ما بلغة يجهلها وعندما نسمع كلمة غريبة لا تتكوّن في أذهاننا أيّة فكرة. ثمّ إنّ كلّ تغير في حركة التفكير أو في طبيعة الاستدلال يستدعي تغيير الألفاظ المستعملة, الكلمة لباس المعنى وصورة الفكرة, ويذهب "لافيل" *(Lavelle)* إلى أبعد من ذلك حيث يقول: "ليست اللغة ثوب الفكر بل جسده"

ونحن نحكم على سلامة الأفكار من خلال سلامة اللغة, يقول "زكي نجيب محمود": "إنّ العبارة المستقيمة المؤسّسة فكرة واضحة ذات معنى أمّا العبارة الملتوية ففكرة غامضة لا معنى لها"

وقد دلّت نتائج علم النفس اللغة أنّ اكتساب اللغة في سنّ مبكّرة يطوّر الوظائف الفكريّة, أمّا إذا تأخّر الطفل في اكتسابها نتج عنه تراجع فكري كما دلّت الملاحظات أيضا أن أيّ خلل ذهني يصاب به الطفل يؤثّر سلبا على عمليّة النطق و قد يسبب له الحبس الكلاميّ, وقد شبّهها "ويليام هاملتون" *(W.Hamilton)*

بورقة يكون الكلام وجهها والتفكير ظهرها, ونحن لا نستطيع أن نقطع وجه الورقة دون أن نقطع ظهرها.

ويقول "هيجل" *(Hegel)*: "إنّ الرغبة في التفكير دون كلمات لمحاولة عديمة المعنى, فالكلمة هي التي تعطي للفكر وجوده الأسمى والأصّح".

النقد:

إنّ الذي لا يتكلّم لا يعني أبدا أنّه لا يفكّر ونحن رغم أننا نتكلّم لغة واحدة ونعبّر عن الأشياء بنفس المفردات إلاّ أنّنا نختلف في تفكيرنا ممّا يدلّ أنّ للفكر صفات خاصّة تميّزه عن اللغة.

8. مقاييس تقويم كفاءات النص:

التدرّج في اكتساب الكفاءات (اللغة الفلسفيّة من خلال تحليل نص)	تهيئة القدرة على التفكير الفلسفي الإستنتاجي لدى التلميذ (في الإنتقال من قضايا عامّة إلى قضايا خاصّة)
1.استخراج مفاتيح النص و استبدالها بألفاظ عاديّة 2.استبدال الأفكار الموجودة في النص بأفكار : مساندة أو معارضة لها في الحياة العمليّة أو على مستوى التنظير الفلسفي	1. إستنطاق النص بإستخراج الفكرة العامّة الموجودة في النص و إحالتها إلى وضعيّة مشكّلة مدرجة في النص. 2.استخراج الحجج الموجودة في النص وتبيان نوعيّتها (مادّية\معنويّة\..) 3.تقييم لنص من حيث المحتوى والشكل

يخضع تحليل النص مثله مثل المقالة الفلسفيّة إلى نفس سلّم التنقيط (**04-12-04**) ويبقى الاختلاف شكلي فيما يتعلّق بالمقدّمة والتأطير وكذلك الأمر بالنسبة للاستنتاج في الحالتين.

ملاحظة وتنبيه: توجيهات ونماذج للاستئناس والإقتداء، وليست للاستعمال الحرفي

ليست الفلسفة أو بالأحرى الكتابة الإنشائية الفلسفية سوى تعبير عن الحس السليم وممارسة له، بما يمليه هذا الحس من:

* ضرورة الانسجام، وملائمة الجواب للسؤال.

* الالتزام بالموضوع أو الإشكال وعدم الخروج عنه.

* التدرج.

* عدم التناقض.

* الحرص على دقة المعلومات.

* الوعي بالهدف ومتابعته.

غير أن الإنشاء الفلسفي بـ: – مقدمته

– عرضه

– خاتمته

ليس سوى المرحلة النهائية المكتملة لسيرورة تبدأ بالقراءة المتمعنة والمتأنية للنص، تعقبها مرحلة إعدادية نكرسها للبحث عن المعلومات الملائمة وعن الشكل الأنسب لتنظيم هذه المعلومات أي التصميم.

من أهمّ أسباب فشل الكتابة الإنشائية الفلسفيّة:

– سوء إنجاز المرحلة الإعدادية, أو عدم إنجازها بالمرة.

وفيما يلي تعليمات وخطوات تبسيطية على شكل أسئلة موجهة تستهدف المساعدة على إنجاح هذه المرحلة الإعدادية التي يتوقف عليها نجاح إنشائنا الفلسفي أثناء التحرير النهائي.

– القدرات المستهدفة:

* تمييز الخطاب الفلسفي: – عن الرّأي ***doxa***.

– عن الخطاب الإعلامي.

– عن الخطاب الأدبي.

* تمييز السّؤال الفلسفي عن غيره من الأسئلة.

* تحديد إشكالية النصّ والتعبير عنها تعبيرا سليما.

* الاشتغال على الرّوابط المنطقية في النصّ.

حتى يصبح التلميذ قادرا على رصد لحظات المشكلة والمفاهيمية وتبيان البنية الحجحية في النصّ، حتى يصبح هو نفسه قادرا على استعمال تلك الرّوابط في كتابته الفلسفية.

* الانتقال من الكلمة ذات الدّلالة العامّة ***notion*** وهي عادة دلالة ضبابية إلى المفهوم ***concept*** الذي يتحدّد ويتدقّق دائما داخل إشكالية ما و ضمن مسار حججي ما.

* الكشف عن شبكة العلاقات بين المفاهيم في النّص الفلسفي ممّا يساعد على الكشف عن كيفية تعامل الكاتب مع المشكل المطروح وعن أطروحته ورهاناته. خاصّة إذا علمنا أنّ المفهوم الفلسفي لا تتحدّد دلالته إلاّ ضمن منظومة المفاهيم الواردة في النصّ.

* تمييز الحجج الفلسفية: - عن البرهان الرّياضي.

- عن الحجج السفسطائية.

* التعرّف على بعض أشكال الحجج الفلسفية.

* تحديد دور المثال في الحجج الفلسفية.

* استخلاص مكاسب النصّ.

9. أنشطة بواسطة المقاربة بالكفاءات في النص الفلسفي:

على ضوء المعطيات السابقة الذكر يمكننا توجيه كفاءات التلميذ على النحو التالي:

* تمييز الخطاب الفلسفي عن الرّأي:

يمكن أن يختار الأستاذ نصّا يناقش رأيا ويدحضه. يكون النصّ مصحوبا بأسئلة يجيب عنها التلاميذ في البيت.

ويمكن أن تكون هذه الأسئلة على النحو التالي:

. ما هو الرّأي الذي يناقشه الكاتب في النصّ ؟

. كيف يبدو هذا الرّأي ؟

. ما منشأه ؟

. هل يتنزّل بالنّسبة إلى القائلين به في إطار إشكالية محدّدة ؟

. هل يقوم على حجج ؟

. هل يكتفي الكاتب بمقابلة هذا الرّأي برأي آخر ؟

. كيف يناقش هذا الرّأي ؟

. لأيّة غاية ؟

. ما هي بصفة عامّة خصائص الرّأي وخصائص الخطاب الفلسفي ؟

. كيف هي العلاقة بين الرأي والخطاب الفلسفي ؟

ثمّ يستثمر الأستاذ نتائج هذه المقارنة في بيان الكيفية التي يجب أن يعامل بها التلاميذ النصّ الفلسفي في التحليل.

* تمييز النصّ الفلسفي عن النصّ الأدبي:

بإمكان الأستاذ أن يدرّب تلاميذه على هذه القدرة من خلال المقارنة بين نصّين حول موضوع واحد أحدهما أدبي والآخر فلسفي مصحوبين بأسئلة دقيقة يجيبون عنها في البيت. ودور هذه الأسئلة أن تنبّه التلاميذ بكيفية غير مباشرة إلى خصوصية كلّ من الخطاب الأدبي والخطاب الفلسفي.

النص الأدبي	النص الفلسفي	النص الإعلامي
– خطاب. – يعبّر عن انطباعات أو مشاعر. – يتوجّه إلى العاطفة لا العقل. – يتمحور حول شخصيات يتابع تطوّر نفسيتها في وضعيات معيّنة. – يعتمد على الوصف أو السّرد.	– خطاب. – محوره الإنسان بصفة عامّة بغضّ النظر عن لونه أو خصوصيته النّفسية ... الخ...	– خطاب. – يسرد معلومات – يطلع على مستجدّات – لا يطرح إشكاليات تتعلّق بالقضايا الجوهرية المتعلّقة بالإنسان (قضايا المعنى والغاية والقيمة).

* تمييز السّؤال الفلسفي عن غيره من الأسئلة:

بإمكان الأستاذ أن يمدّ تلاميذه بقائمة من الأسئلة بعضها فلسفي وبعضها غير فلسفي:

مثلا: ما هي مكوّنات الخلّية ؟ هل الحياة جديرة بأن تعاش ؟ هل وجدت قارّة الأطلانتيد ؟ كيف يمكن أن نكون سعداء ؟ كيف يتمّ الاستنساخ ؟ هل يجب أن يطبّق الاستنساخ على الإنسان إلخ ...

ويطلب منهم التعرّف على الأسئلة الفلسفية دون غيرها، وتعليل اختيارهم.

واستنتاج ما يلي:

السّؤال الفلسفي:

- عامّ ومجرّد.
- يعيد النّظر في الأفكار الجاهزة.
- يتعلّق بكلّ لإنسان.
- يبحث في المعنى والقيمة.
- يستلزم بحثا شخصيا ولا يفضي إلى أجوبة نهائية ...

*** تحديد إشكالية النصّ والتعبير عنها بكيفية سليمة:**

بإمكان الأستاذ أن يختار نصّا مصحوبا بأسئلة تساعد الإجابة عليها على تحقيق هذا الغرض مثلا:

. ما هو السّؤال الذي يجيب عنه النصّ ؟ (الإشكال الموجود في النص)

. ما هي إجابة الكاتب على هذا السّؤال ؟ (موقف صاحب النص)

. ما هي الإجابة المستبعدة ؟

. ما هي المسلّمات الضمنية للسّؤال ؟

. ما هو هدف الكاتب من كتابة هذا النصّ ؟

. صغ إشكالية النصّ في ضوء الإجابة على هذه الأسئلة.

هل نعرف الجسد ؟

سبينوزا "كتاب الأخلاق"

إن النفس والجسد شيء واحد، تارة نتصوره بصفة الفكر وطورا بصفة الامتداد مما يجعل نظام الأشياء أو ترابطها هو الأمر نفسه سواء أكانت الطبيعة متصورة على هذا النحو أو ذاك. مما يترتب عنه أن نظام أفعال الجسد وأهوائه تتوافق بالطبع مع نظام أفعال النفس وأهوائها (...) وبالرغم من أن طبيعة الأشياء لا تسمح بأي شك في هذا الشأن فإنني أحسب مع ذلك أن البشر، ما لم نمدهم بتأكيد تجريبي لهذه الحقيقة فإنهم سيجدون صعوبة في قبول تقليب هذا الأمر بعقل غير متحيز لشدة اقتناعهم بأن الجسد يتحرك تارة وطورا يكف عن الحركة بأمر من النفس وحدها، ويأتي أفعالا عديدة أخرى متوقفة على إرادة النفس وحدها وعلى طريقتها في التفكير. فلا أحد إلى الآن – والحق يقال – قد بين ما يستطيع الجسد فعله أي أن التجربة لم تعلم أحدا إلى اليوم ما يمكن للجسد بواسطة قوانين طبيعته وحدها، منظورا إليها بما هي جسمية فحسب، أن يفعله وما لا يمكن له أن يفعله إلا ما كان محددا من قبل النفس. وبالفعل فانه لا يعرف أحد تركيبة الجسد بقدر كبير من الدقة بحيث يمكن له أن يفسر كل وظائفه، دون أن نفصل الرأي هنا في ما نلاحظه عديد المرات في الدواب مما يتجاوز الفطنة البشرية على نحو كبير أو ما يفعله غالب الأحيان – النائم الماشي، مما لا يجرأ عليه في يقظته. وإن ذلك ليبين بما فيه الكفاية أن الجسد يستطيع بواسطة قوانين طبيعته وحدها القيام بأشياء كثيرة تحمل النفس على الدهشة. ولا أحد يعرف كذلك كيف تحرك النفس الجسد ولا أية درجة من الحركة تستطيع أن تحدث فيه، ولا بأي سرعة يمكن لها تحريكه؛ فيترتب عن ذلك إن الذين يقولون إن هذا الفعل أو ذاك من أفعال الجسد متأت من النفس التي لها نفوذ كبير عليه، إنما يقولون ما لا يعلمون، وليس لهم من سبيل سوى الاعتراف، في لغة مموهة، بجهلهم للعلة الحق لفعل لا يثير لديهم أيّة دهشة. بيد أنه قد يقال

إننا، سواء أعرفنا بأية وسائل تحرك النفس الجسد أم لم نعرف ذلك، فإننا – مع ذلك – على بينة بواسطة التجربة أن الجسد سيكون عاطلا لو كانت النفس قاصرة عن التفكير. ونحن نعرف أيضا بالتجربة أنه في مقدور النفس كذلك أن تتكلم أو أن تصمت وأشياء أخرى نظنها بعدئذ خاضعة لأمر النفس.

فأما في ما يتعلق بالحجة الأولى فاني أطلب من الذين يعتمدون التجربة ما إذا لم تكن هذه التجربة تفيد أيضا أنه إذا كان الجسد من ناحيته ساكنا فان النفس في ذات الوقت تكون قاصرة عن التفكير، فحينما ينقاد الجسد إلى الراحة في النوم فان النفس تبقى فعلا نائمة بنومه وليس لها قوة التفكير التي لها أثناء اليقظة ويعرف الجميع بالتجربة أيضا فيما أعتقد أن النفس ليس بوسعها دوما التفكير بنفس القدر في الموضوع الواحد، وأنه بحسب استعداد الجسد لاستيقاظ صورة هذا الموضوع أو ذاك تكون النفس أكثر استعدادا لاعتبار هذا الموضوع أو ذاك ...

و أما عن الحجة الثانية فمن المؤكد أن شؤون البشر ستكون طبعا في حال أفضل لو كان باستطاعتهم أيضا الصمت أو الكلام على حد سواء؛ بيد أنه، وقد بيّنت التجربة ذلك بيانا مستفيضا، أن لا شيء أصعب على البشر من التحكم في ألسنتهم وليس أمرا يقصرون فيه قدر تقصيرهم في السيطرة على نوازعهم، ولذلك يعتقد أغلب الناس أن حرية الفعل لدينا موجودة فحسب فيما يتعلق بالأشياء التي نميل إليها بعض الميل لأنه من الهين علينا إخضاع النزوع بتذكر شيء آخر كثيرا ما نستحضره، في حين أننا لسنا أحرارا إطلاقا فيما نميل إليه بإقبال شديد لا يحد منه تذكر أي شيء آخر. وإذا كانوا مع ذلك لا يعلمون بالتجربة أننا نندم في عديد المرات على ما قمنا به من أفعال، وأننا في الغالب، عندما تتغلب علينا انفعالات متعارضة ندرك الأفضل ونأتي الأرذل، فلا شيء يمنعهم عندئذ من الاعتقاد أن كل أفعالنا حرة. وهكذا يظن الرضيع أنه يشتهي الحليب بكل حرية، والفتى أنه يريد الثأر من جراء غضبه والجبان أنه يريد الفرار، كذلك يظن المخمور أن ما يقوله قرار حر صادر عن النفس في حين أنه يود –

حال تخلصه من تأثير الخمر عليه – أن لا يتفوه بما كان قد تفوه به، كـذلك الـشأن بالنسبة إلى الهاذي والثرثار والطفل وعدد كبير جدا من الأفراد من نفس الطينة الذين يعتقدون أنهم يتكلمون بقرار حر من النفس في حين أنه ليس بوسعهم التحكم في مـا دفعهم إلى الكلام، تبين التجربة إذن بالقدر نفسه الذي يبينه العقل أن البشر يعتقدون أنهم أحرار، لهذا السبب الوحيد المتمثل في أنهم واعون بأفعالهم وجاهلون بالعلل الـتي تتحكم فيها، وأن أوامر النفس ليست شيئا آخر سوى النوازع ذاتها، وهي تتغير بالتالي بحسب الاستعداد المتغير للجسد.

سبينوزا

"كتاب الأخلاق"

بالنّسبة إلى نصّ سبينوزا "هل نعرف الجسد ؟":

السّؤال المطروح: "كيف هي علاقة النّفس بالجسد ؟".

إجابة الكاتب: "النّفس والجسد وجهان لحقيقة واحدة".

الإجابة المستبعدة: "النّفس والجسد جوهران متمايزان".

ضمنيات السّؤال: "الإنسان نفس وجسد".

رهانات الكاتب: "الكشف عن مدى جهلنا بالجسد وبيان قدراتـه ومـدى دوره في تحديد ماهية الإنسان" إذن:

الإشكالية هي:

إذا سلّمنها بأنّ الإنسان نفس وجسد، فكيف هي العلاقة بينهما ؟ هل هي علاقة انفصال قد يؤدّي الإقرار بها إلى تجاهل مستطاع الجسد ومدى دوره في تحديد ماهية الإنسان ؟ أم أنّ النّفس والجسد وجهان لحقيقة واحدة كما يذهب إلى ذلك سبينوزا في هذا النصّ من "علم الأخلاق" ؟ وأيّ النّتائج يمكن أن تنجرّ عن هذا الإقرار ؟

*** الرّوابط المنطقية:**

يمكن الاشتغال على نصّ يُطلب من التلاميذ:

– وضع سطر تحت الرّوابط المنطقية فيه.

– استخلاص نوعية العلاقات التي تعبّر عنها: استنتاج، استدراك، لزوم، تضمّن، تقابل..

– استنتاج دور هذه الرّوابط في المشكلة والحجج.

*** الانتقال من الكلمة ذات الدّلالة العامّة notion إلى المفهوم concept:**

يمكن تدريب التلاميذ على تجاوز الدّلالة العامّة للكلمات.

كلمة ذات دلالة عامّة	كلمة ذات مفهوم
– ذات دلالة ضبابية. – ذات طابع عفوي.	– دلالة دّقيقة. – تتحدّد داخل إشكالية ما وضمن مسار حجحي ما.

. يمكن المقارنة بين نصّين يعطيان مفهومين مختلفين لنفس الكلمة بالاعتماد على نوعين مختلفين من الحجج من أجل تحقيق هدفين مختلفين. أو من خلال نصّ يصحّح الدّلالة العامّة لكلمة وينتهي إلى مفهوم محدّد لها في إطار معالجة إشكالية ما لتحقيق هدف ما (مثلا نصّ سبينوزا عن الحرّية).

* الكشف عن شبكة العلاقات بين المفاهيم في النّص الفلسفي:

يمكن اعتماد نصّ يطلب من التلاميذ:

– تبيان العلاقات التي تربط بين المفاهيم فيه سواء أكانت علاقات تقابل أو لزوم أو تماهي إلخ....

– استنتاج دور هذه العلاقات في بلورة أطروحة الكاتب مثلا.

* تمييز الحجج الفلسفية عن البرهان الرّياضي:

يمكن الاشتغال على برهان رياضي ونصّ يتضمّن حججا فلسفية، يطلب من التلاميذ:

– تأمّل البرهان الرّياضي والحجج في النصّ الفلسفي.

– استخلاص الفروق بينهما،

– مقارنة الاستخلاصات وصياغتها في شكل مذكّرة تأليفيّة.

ونفس الشّيء بين الحجج الفلسفية والحجج السفسطائية، على أنّ التمرين قد يتمّ من خلال نصّ لأفلاطون لأسباب تمليها طبيعة الفلسفة الأفلاطونية بما هي فلسفة

موجّهة ضدّ السّفسطائيّة، أو من خلال المقارنة بين قياس فلسفي يحرص على أن يكون منطقيا وقياس سفسطائي ليس له من المنطق سوى الظّاهر.

*** بالنّسبة إلى أشكال الحجج الفلسفية:**

يمكن تحقيق ذلك من خلال نصوص لفلاسفة مختلفين تتضمّن أنماطا مختلفة من الحجج.

*** تحديد دور المثال في الحجج الفلسفيّة:**

يمكن الاشتغال على نصّين أحدهما تعتمد فيه الأمثلة لتدعيم فكرة، والآخر تعتمد فيه كأمثلة مضادّة لدحض أطروحة نقيضه.

*** المكاسب والحدود:**

يمكن اعتماد نصوص مصحوبة بأسئلة تساعد التلاميذ – مثلا – على استخلاص النتائج الإيجابية أو السّلبية، المعرفية أو العملية، التي يمكن أن تنجرّ عن تبني الأطروحة.

تعليمات مساعدة

المستهدف من الأسئلة	لتهيىء العرض، في هذه المرحلة التمهيدية، يمكن أن نطرح على أنفسنا الأسئلة التالية:
أطروحة النص	ما هو بالضبط جواب النص على الإشكال المطروح في المقدمة؟
الأفكار الأساسية للنص	ما هي العناصر المعرفية والمعطيات التفصيلية لهذا الموقف داخل النص؟ مثلا: الأفكار الجزئية،

	الأمثلة...
توضيح المفاهيم أو البنية المفاهيمية	ما هي المفاهيم الرئيسية؟ كيف يمكن تعريفها؟ وفي أي سياق ينبغي إدراج شرحها؟
بنية وأسلوب الحجج.	من بين أفكار النص، أيها يؤدي وظيفة حججية واضحة ؟ مثلا: مقارنات، أمثلة، استدلال بالخلف، أسئلة استنكارية، أساليب لغوية بلاغية للإقناع.
الفهم الكلي للنص وإضاءة بعضه ببعض	هل أجد في النص أفكارا يوضح بعضها بعضا؟
استدعاء المكتسبات الملائمة لفهم النص	هل أملك – من خلال معرفتي باللغة ومن خلال رصيدي المعرفي الفلسفي أفكارا أو أمثلة أو استشهادات ذات صلة تسمح بتوضيح وشرح أفكار النص وحججه ؟ هل يتضمن النص إشارات مقتضبة أو تلميحات إلى أفكار أو أطروحات فلسفية أعرفها ؟
توضيح ما اكتفى النص بالتلميح إليه.	هل يمكنني أن استنبط من أفكار النص وحججه أفكارا وحججا إضافية تنتمي إلى رصيدي المعرفي بحيث أزيد الأولى وضوحا؟

صيغ مساعدة:

صيغ للحديث عن أطروحة النص:	"...يدافع النص عن أطروحة مفادها "...يسعى النص إلى إثبات" "، "... مجمله دفاع عن النص في" ..من الواضح أن النص ينتصر لأطروحة مفادها
للحديث عن المفاهيم والبنية المفاهيمية:	"...ومن الجدير بالذكر أن ... يفيد ،"...من المعروف أن ... يعني" أردنا الوقوف على مفهوم... سنجد أنه إذا" "...يدل على "...ويقصد به ...نلاحظ حضورا قويا لمفهوم" "...لكن ما المقصود ب...؟ يقصد به" تعني ...... وفي هذا الإطار نشير إلى أن " ."..........
صيغ للحديث عن الأسلوب الحججي للنص:	لإثبات هذه الفكرة استعمل النص "...أسلوب...ليوضح كيف أن ،"...إلى...لإبراز هنا لجأ النص" "...ولكي يدلل على...قارن " ،"...إلى أن لنلاحظ كيف استعمل... ليصل"، "...لا يكتفي النص ب... بل"
صيغ للحديث عن مسار تشكل الأطروحة داخل النص:	فيما يخص بنية النص نلاحظ أنه انطلق من ... "...إلى ،"...انتقل إلى ...بعد أن حدد النص" ،"....اعتمد النص عموما على أسلوب "

صيغ لاستدعاء المكتسبات المعرفية الملائمة	"...ولنضرب لذلك مثلا " ،"...وبعبارة أخرى"، "...أن وهذا يعني" ، "...الشيء الذي يتطابق والأطروحة القائلة" " "...بالقول يمكن أن نفسر ذلك " ،"...لكن، ما المقصود ب...يفهم من ذلك أن "...أيضا ولعل هذا ما ذهب إليه"

10. توجيهات عامة:

كيف يحضّر الأستاذ الأنشطة ؟

* أوّلا: ينظّم دروسه بحيث يكون ما يقوم به في حصص التدريب تدقيقا للمهارات المستخدمة في الحصص العادية، وما يقوم به في الحصص العادية تدعيما لتلك المهارات.

* ثانيا: يختار نصوصه وتمارينه بكلّ دقّة بحسب أهداف دقيقة يخطّط لها سلفا.

* ثالثا: أن تكون هذه النّصوص والتمارين قابلة للإنجاز في حصّة واحدة بساعة، وما من شأنه أن يعين الأستاذ على ذلك تكليف تلاميذه بأعمال مترلية.

* رابعا: يجب أن تكون الأسئلة المطروحة على التلاميذ مدروسة بحسب الأهداف التي يريد الأستاذ أن يحقّقها.

* خامسا: يتعيّن على الأستاذ أن ينجز تلك الحصص بكيفية متدرّجة وأن يحسّس تلاميذه بأنّ القدرات التي يتدرّبون عليها لا قيمة لها إلاّ في علاقة ببعضها في أطار عمل متكامل هو المقال.

* سادسا: عند إصلاح كلّ فرض يساعد الأستاذ تلاميذه على استثمار مكتسباتهم المنهجية من حصص التدريب.

الاستنتاج:

على ضوء ما رأيناه سنصل بالتلميذ إلى تحقيق الأهداف التالية:

أوّلا: "التحليل من خلال النصّ الفلسفي والتعبير تعبيرا فنّيا سليما عن الإشكالية التي يطرحها وتبيّن طرق الاستدلال فيه".

ثانيا: "التأليف وإعادة استخدام المعارف المكتسبة والتصرّف فيها وفق ما تقتضيه معالجة المسائل الفلسفية من خلال رصد الإشكاليات وتحديد دلالات المفاهيم وإقامة العلاقة بينها".

ثالثا: "التعبير عن الأفكار بدقّة ووضوح وذلك بتدريبه على الكتابة الفلسفية بما تقتضيه من تحكّم في طرق الاستدلال ووجاهةٍ في استعمال المفاهيم".

ونستنتج من هذا الفصل أنّ ثمّة علاقة بين ثلاث أشياء:

أوّلا: الخيار البيداغوجي المتمثّل في اعتماد النصّ كسند للدّرس في معالجة مسائل البرنامج،

ثانيا: تدريب التلاميذ على التفكير بأنفسهم من خلال تعاملهم مع النّصوص،

ثالثا: تدريبهم على الكتابة الفلسفية.

فمن خلال تعاملهم مع النّصوص الفلسفية – على اختلافها – يتعرّف التلاميذ على خصوصية التفكير الفلسفي من حيث هو تفكير يقطع مع البداهات العامّة والأحكام المسبّقة ويطرح إشكاليات يسعى إلى حلّها بكيفية منهجية.

غير أنّ المطلوب ليس أن يتعرّف التلاميذ على تفكير الفلاسفة، بل أن يفكّروا هم بأنفسهم تفكيرا فلسفيا، وأن يكتبوا هم بأنفسهم وأن تكون كتابتهم فلسفية اقتداء بالفلاسفة ومن خلال التحاور معهم.

وهو ما يُطلب من التلميذ في المقال الفلسفي تحليلا كان أو إنشاء: ففي تحليل النصّ يطلب منه أن يتبيّن إشكالية النصّ وأن يطرحها طرحا سليما، وأن يتعرّف على أطروحة الكاتب، والأطروحة المستبعدة، وشبكة المفاهيم، وطريقة الحجاج، ورهانات النصّ وأن يبيّن بالاعتماد على تفكيره الخاصّ مدى وجاهة أطروحة الكاتب وأن يعبّر عن ذلك بأسلوب دقيق منطقي وواضح. وفي الإنشاء يطلب منه تحديد إشكالية الموضوع والتعبير عنها بكيفية سليمة والتدرّج في حلّها بالاشتغال على المفاهيم وتوظيف المعلومات والاستدلال والنقاش.

ولكن كيف يمكن للتلميذ أن يمتلك كلّ هذه القدرات وأن ينسّق بينها في مقال متكامل إن لم ندرّبه على ذلك تدريجيا في حصص مخصّصة لهذا الغرض ؟

إنّ ما يقوم به التلميذ بمساعدة أستاذه في الدّروس العادية هامّ، فهو يتدرّب على التعرّف على كيفية طرح الكاتب للإشكالية وعلى أطروحته وما إلى ذلك... غير أن تعدّد المهامّ التي على الأستاذ أن ينجزها خلال الدّرس الواحد وضغط البرنامج وعدد التلاميذ ونوعية التعامل مع النصّ كسند للدّرس... كلّ هذا يحدّ من فرصة مشاركة

التلميذ مشاركة فعّالة في صياغة الإشكالية بنفسه صياغة سليمة، أو تحديد الأطروحة بنفسه بكيفية دقيقة إذ عادة ما يقوم بذلك واحد من التلاميذ، أو حتى الأستاذ هو نفسه في حالة تعثّر تلاميذه.

11. تطبيقات على مستوى النصوص:

النص رقم 1:

حدود اللغة

هنري برغسون "الضحك"

وقصارى القول إننا لا نرى الأشياء ذاتها، بل نحن إنما نكتفي – في معظم الأحيان – بقراءة تلك البطاقات الملصقة عليها. وهذا الميل المتولد عن الحاجة قد تزايد شدة تحت تأثير اللغة. والسبب في ذلك هو أن الألفاظ (فيما عدا أسماء الأعلام) تدل على أجناس. ولما كان اللفظ لا يستبقي في الشيء إلا أعم وظيفة له وأكثر جوانبه ابتذالا، فان من شأنه حينما يتسلل بيننا وبين الشيء، أن يحجب صورته عن عيوننا، إذا لم تكن الصورة قد توارت من قبل خلف تلك الحاجات التي عملت على ظهور ذلك اللفظ نفسه. وليست الموضوعات الخارجية وحدها هي التي تختفي عنا، بل إن حالاتنا النفسية هي الأخرى لتفلت من طائلتنا بما فيها من طابع ذاتي شخصي حي أصيل. وحينما نشعر بمحبة أو كراهية أو حينما نحس في أعماق نفوسنا بأننا فرحون أو مكتئبون فهل تكون عاطفتنا ذاتها هي التي تصل إلى شعورنا بما فيها من دقائق صغيرة شاردة وأصداء عميقة بقاطنة، أعني بما يجعل منها شيئا ذاتيا على الإطلاق ؟.... الواقع أننا لا ندرك من عواطفنا سوى جانبها غير الشخصي، أعني ذلك الجانب الذي استطاعت اللّغة أن تميزه مرّة واحدة وإلى الأبد... إننا نحيا في منطقة متوسطة بين الأشياء وبيننا أو نحن نحيا خارجا عن الأشياء، وخارجا عن ذواتنا أيضا...

هنري برغسون

"الضحك"

تفكيك عناصر تّحليل النص:

1. **علاقة اللّغة بالحاجة.**
2. **محدوديّة اللّغة.**

التّحليل:

1. **علاقة اللّغة بالحاجة:**

لا يعتبر برغسون اللّغة منفصلة عن العلاقة النّفعيّة التّي يقيمها الإنسان مع الأشياء. فبعد أن كان هناك، قبلا، تماه بين استعمال اللّغة و المجهود الذّهني الخالص الذّي يقوم به الإنسان في سبيل تكوين معرفة متزّهة، أصبحت اللّغة، مع برغسون، منخرطة في سياق الفعل والممارسة العمليّة للانسان.

اللّغة استتباع لحاجة (نقص الإنسان لبعض الضّرورات التّي بدونها لا يستمرّ بقاءه.)

اللّغة وسيلة للبقاء.

قطع مع التّصوّرات الفلسفيّة القديمة التّي تنظر إلى اللّغة في علاقتها بالحقيقة النّظريّة وتعزلها عن الجوانب المادّية والنفعية للانسان.

2. **محدوديّة اللّغة:**

يؤدّي اقتران اللّغة بالحاجات الإنسانية إلى الإقرار بمحدوديّة اللّغة التّعبيريّة. فاللّغة لا تعبّر عن الحقيقة في تمامها وكمالها، و إنما أصبحت توظّف لبسط نفوذ الإنسان على الأشياء، وذلك عبر عمليّة استبدال واقع متحوّل، حيّ، خلاّق، مرن، بواقع لغوي مجمّد، ثابت، متكرّر، رتيب، يمكّن من التّحكّم في الأشياء والسّيطرة عليها. وتلك هي وظيفة اللّغة حسب برغسون.

ينجرّ عن هذه النّظرة الاختزاليّة للّغة اعتراف بمحدوديّتها التّعبيريّة، وتتجلّى هذه المحدوديّة في مستويين:

* المستوى الأوّل (محدوديّة في التّعبير عن الأشياء الخارجيّة):

تتسلّل اللّغة بيننا و بين الشيء، إذ هي "تحجب صورته عنّا". فالكلمة تفترض، غالبا، نوعا من العموميّة، من حيث هي تحيل إلى جنس Genre (يوحّد بين مجموعات متنوّعة)، تخفي تفرّد الأشياء و ميزها الحقيقيّة.

مثال: **1. عندما ننطق، أو حتّى نسمع كلمة "شجرة"، لا نتمثّل صورة شجرة معيّنة ومحدّدة، بل نستحضر فكرة مجرّدة خالية من كلّ صورة واضحة وجليّة.**

2. من الصّعب، كذلك، التّعبير بدقّة، بواسطة كلمات اللّغة عن كلّ الفويرقات والدّقائق المميّزة لزرقة سماء. فحين نقول "السّماء زرقاء"، فنحن لا نعبّر بصدق عن حقيقة الأشياء، لأنّ هذه الزّرقة تختلف من مكان إلى مكان و من وقت إلى آخر.

ليست اللّغة عاجزة فحسب عن التّعبير عن الشيء، بل إنها تعدمه وتحجبه.

* المستوى الثّاني (محدوديّة في التّعبير عن الذّات):

تعجز اللّغة، من جهة أخرى، عن التّعبير عن حالتنا النّفسيّة وعن مشاعرنا في حيويّتها وفي نبضها. فليس في اللّغة ما يمكّن من أن نعبّر بدقّة متناهية عمّا نشعر به من محبّة وكراهيّة، وعمّا نحسّه في أنفسنا من فرح واكتئاب.

– إنّ اللّغة لا تنقل من هذه المشاعر سوى جانبها العامّ غير الشّخصي.

اللّغة، إذن، لا تمكّننا من الوعي بذاتنا، ولا من التّعبير عن هذه الذّات، بل إنها، على العكس من ذلك، تحول دوننا ودونها.

إننا، إذ نحيا باللّغة، "فإننا نحيا خارج الأشياء وخارج ذاتنا".

إنّ نقد برغسون لمستطاع اللّغة ينضوي ضمن نقده للعقل والفلسفات العقليّة عموما، معتبرا الحدس هو البديل لكلّ من اللّغة والعقل. فالمعرفة الحقّة هي التّي تتمّ بالشّعور، أي تلك المعرفة المباشرة التّي تتّحد فيها الذّات بالموضوع.

مكاسب النّص:

* التّأكيد على الجانب الأداتي والنّفعي للّغة.

* تجاوز التّصوّرات السّابقة التّي تقرّ بأنّ وظيفة اللّغة هي التّعبير.

النص رقم 2:

"الجسد الخاص"

موريس مرلوبونتي "ظاهراتيّة الإدراك"

عندما كان علم النفس الكلاسيكي يصف "الجسد الخاص"، كان ينسب إليه بعد "خاصيات" تتنافى مع منزلة الموضوع، فكان يذهب إلى القول منذ البداية بأن جسدي يتميز عن الطاولة أو الفانوس لأنه يدرك بصفة مستمرة في حين انه يتسنى لي الإغضاء عنهما. إنه إذن موضوع لا ينفصل عني ولكن هل يبقى عندئذ موضوعا ؟ إذا كان الموضوع بنية لا تتغير فإن الجسد الخاص ليس كذلك رغم تغير المنظورات بل هو كذلك داخل هذا التغير أو خلاله (...) وهو ليس موضوعا بمعنى مثوله أمامنا إلا لأنه قابل للملاحظة أي يتنزل بين أيدينا أو نظراتنا متحولا تسترجعه كل حركة من حركاتها (...) ولا يكون الموضوع، بصفة خاصة، موضوعا إلا إذا أمكن إبعاده فإخفاؤه في أقصى الحالات عن مجالي البصري (...) والحال أن استمرارية الجسد الخاص هي من جنس آخر تماما، ليس هو في نهاية المطاف استكشافا لا متناهيا، إنه يمتنع عن الاستكشاف، ينتصب أمامي من نفس الزاوية دائما، فاستمراريته ليست في العالم بل من ناحيتي (...) وليست استمرارية جسدي حالة خاصة من الاستمرارية في عالم الموضوعات الخارجية فحسب، بل لا يمكن فهم الثانية أيضا إلا بالأولى؛ ليست منظورية جسدي حالة خاصة من منظورية الموضوعات فحسب بل وأيضا لا يفهم التقديم المنظوري للموضوعات إلا بمقاومة جسدي لكل تغير في المنظور. فإذا كان يجب على الموضوعات ألا تبدي لي أبدا إلا

أحد وجوهها فذلك لأنني موجود في موقع ما أنظر من خلاله إليها ولا أستطيع رؤيته. إلا أنه إذا اعتقدت في وجود جوانبها الخفية مثلما أعتقد في وجود عالم يجمعها جميعا ويتواجد معها فذلك باعتبار أن جسدي، الذي هو دوما موجود بالنسبة إلي، ومنخرط مع ذلك وسط الأشياء بروابط موضوعية عدة يجعلها مستمرة في تواجدها معه ويجعلها جميعا تخفق بنبضة ديمومته.

موريس مرلوبونتي

"ظاهراتيّة الإدراك"

تحليل النص:

* تذكير بمكاسب لص "سبينوزا":

قام سبينوزا بتجاوز ثنائيّة النّفس والجسد، وذلك بأن جذّر أفكار النّفس في نسيج الرّغبات الجسديّة.

لم يعد ما هو جسدي عند سبينوزا مناقضا للحقيقة ومعرقلا عن بلوغها، بل أصبح هذا الجسد برغباته وأهوائه مصدرا ومسكنا لحقيقة لا تتعالى عن ما هو حسّي ومادّي.

* الرّبط:

لكن إن مكّنت الفلسفة السبينوزيّة من إرساء التّفكير في مسألة الجسد على أرضيّة جديدة تتجاوز التّصوّرات الثّنائيّة، فانّ هذه المرجعيّة لم تقم بتحديد ما يميّز جسدي عن بقيّة الأجسام الممتدّة خارج مفهوم الرّغبة.

يجب انتظار فلسفة ميرلوبونتي الفينومينولوجيّة، حتّى نتمكّن، ليس فقط من تحديد العلاقة بين الوعي والجسد، وإنما كذلك من بيان طبيعة الرّوابط بين الجسد الخاصّ أو جسدي، والأشياء.

الأطروحة: إنّ الجسد الخاصّ يختلف عن الجسد الموضوع من حيث هو شرط لإدراك العالم.

الأطروحة المستبعدة: الجسد الخاصّ موضوع مميّز من مواضيع المعرفة العلميّة (موقف علم النّفس الكلاسيكي).

الإشكالية: هل الجسد مجرّد امتداد موضوعي للأشياء فحسب ؟ أم أنّه يتميّز عنها من حيث هو شرط إدراكها ؟

تفكيك العناصر:

1. نظرة علم النّفس الكلاسيكي للجسد الخاصّ.
2. الدّحض الفينومينولوجي لهذا التّصوّر (الفرق بين الجسد الخاصّ والجسد الموضوع).
3. الجسد من حيث هو مؤسّس للمعنى.

التّحليل:

1. نظرة علم النّفس الكلاسيكي للجسد الخاصّ:

تعريف علم النّفس:

بصفة عامّة:

علم سلوك الإنسان أو حتّى بعض الحيوانات السّامية (علم نفس الحيوان). يدرس هذا العلم في الإنسان وظائفه النّفسيّة ونشاطاته الذّهنيّة كالإدراك والذّاكرة والذّكاء، بمعنى آخر الطّريقة الواعية أو اللاّواعية التّي يحسّ بها البشر ويفكّرون ويتعلّمون ويعرفون.

علم النّفس الكلاسيكي:

من أهمّ روّاد هذا العلم في القرن 19، هو فرانس برانتانو **Franz Brentano**. تدعو هذه المدرسة إلى استخدام المنهج التّجريبي، المعتمد في العلوم، في علم النّفس أي تأسيس علم النّفس على مقاربة وصفيّة للوقائع النّفسيّة.

قدّم هذا العلم الرّكائز الأولى لنظريّة الإدراك، فانتهى روّاده إلى بناء نظريّة نفسيّة في إدراك موضوعات يقع اعتبارها مستقلّة عن الذّات (ثنائيّة الذّات المدرِكة/الموضوع المدرَك).

الإدراك، حسب هذا العلم، صفة من صفات النّفس (الذّات).

تتأصّل هذه التّصوّرات النّفسيّة الكلاسيكيّة للإدراك في الثّنائيّة الدّيكارتيّة (النّفس/الجسد).

إنّ العودة إلى كتاب "المبادئ" أو حتّى "التّأمّلات الميتافيزيقيّة" لديكارت، تبيّن أنّ مفاهيم الإدراك والفهم تكتسي نفس الدّلالة تقريبا. انّها تحدث كلّها في مجال الفكر أو النّفس (الإحساس أو الإدراك هو بالأساس خاصّية نفسيّة فكريّة).

– استتباع هذا الموقف على تصوّر الجسد:

انّ الجسد موضوع للإدراك لا أكثر، شأنه شأن بقيّة الموضوعات الخارجيّة.

هناك فصل جذريّ بين الذّات التّي تدرك (هي ذات غير متجسّدة، طبيعتها فكريّة ونفسيّة). والجسد كموضوع للإدراك.

الجسد لا يعبّر عن الذّات.

انّ الجسد موضوع. لكنّه رغم ذلك متميّز بعض الشيء عن بقيّة موضوعات الإدراك الأخرى.

"إن جسدي يتميّز عن الطّاولة أو الفانوس، لأنّه يدرك بصفة مستمرّة، في حين أنّه يتسنّى لي الإغضاء عنهما".

إدراك الجسد مستمرّ لأنّ الجسد كموضوع لا ينفصل عن الذّات المدركة.

– مميّزات الموضوع الإدراكي حسب علم النّفس الكلاسيكي:

الموضوع "بنية لا تتغيّر":

الثّبات والاستمراريّة في الفعل الإدراكي:

تعريف الاستمراريّة الإدراكية *Constance perceptuelle* (حسب روّاد علم النّفس الكلاسيكي): حالما يدرك موضوع معيّن كموجود قابل للتّحقّق وللتّعـرّف، يقـع اعتباره موضوعا يتّصف بخصائص دائمة وثابتة، وذلك بالرّغم من التّغيّرات الطّارئة على الفعل الادراكي، كتغيّرات الإضاءة، المكان، المسافة التّي تفصلنا عنه الخ...

مثال: رغم كوننا نشاهد أنّ الطّائرة التّي تحلّق في الجوّ صغيرة الحجم، فنحن نعلـم مسبّقا أنّ هذه الطّائرة هي أكبر بكثير ممّا نشاهد.

الموضوع هو إذن بنية لا تتغيّر رغم التّحوّل الحاصل في حيثيّات الإدراك.

الإدراك = تحقّقا وتعرّفا *Reconnaissance* (تصويب التّجربة الادراكيّة باستخدام الذّاكرة – وهي كذلك صفة نفسيّة –).

القابليّة للملاحظة:

من صفات موضوعات الإدراك كذلك أن تكون قابلة للملاحظة، يعني بالإمكان تكـوين رؤيـة شموليّة وكلّية عنها.

إمكانية الاختفاء عن مجال البصر:

من مميّزات الموضوع كذلك أنّ إدراكه لا يكون بشكل مستمرّ ومتواصل، بل قـد يحدث أن يختفي من مجال البصر.

تفيد كلّ هذه الخصائص التّي يتّسم بها الموضوع في تجربـة الإدراك أنّ هنـاك مسافة ضروريّة تفصل بين المدرِك و المدرَك.

تبدو الذّات المدرِكة، هنا، وكأنّها متعالية عن موضوعات الإدراك نفسها بما فيهـا الجسد.

2. الدّحض الفينومينولوجي لهذا التّصوّر أو الفرق بين الجسد الخاصّ والجسد الموضوع:

السّؤال الذّي يطرحه ميرلوبونتي على روّاد علم النّفس الكلاسيكي: إذا صحّ أنّ الجسد موضوع لا ينفصل عنّي، "فهل يبقى عندئذ موضوعا ؟"

الإجابة التّي قدّمها ميرلوبونتي: إنّ الجسد الخاصّ ليست له مميّزات الموضوع التّي قمنا بتحديدها سابقا:

- فهو ليس بنية ثابتة لا تتغيّر.
- وهو لا يقبل الملاحظة (بمعنى رؤية كاملة وشاملة).
- وهو كذلك مستمرّ في مجالي البصري (لا يمكن الإغضاء عنه).

إذا كانت موضوعات الإدراك تتميّز بالاستمراريّة (الثّبات) رغم تغيّر منظوراتنا إليها، فانّ الجسد ليست له هذه البنية، واستمراريّته، كما يقول ميرلوبونتي، ليست من قبيل استمراريّة الأشياء.

الاستمراريّة في إدراكنا للأشياء الخارجيّة، يقتضي من الذّات أن تقوم بمقارنة بين الصّورة الحسّية الجديدة، التّي كوّنتها عن الموضوع، وبين الصّورة القديمة التّي تحملها في ذاكرتها عن الموضوع. الذّات، في إدراكها للموضوعات، تتعرّف على هذه الاستمراريّة (تقوم بالمواجهة بين صورتين). وهذه العمليّة غير ممكنة في إدراك الجسد الخاص، لأنّه ليس لدينا صورة كاملة عن جسدنا (نحن لا نعرف أجسادنا، ليست لنا صورة مرئيّة عنه انطلاقا من ملاحظة ذاتيّة لأجسادنا).

إنّ أهمّ حدث في تشكّل الوعي الإدراكي بالجسد يتمثّل في اكتساب صورة مرئيّة وفي تمثّل الجسد الخاصّ، وذلك بفضل تجربة المرآة. وتسمّى هذه الصّورة بالصّورة الانعكاسيّة ***Image spéculaire***.

تمثّل صورة الجسد المرتسمة على المرآة الصّورة الوحيدة الكاملة التّي يحملها الجسد عن نفسه. فبالإمكان أن ينظر إلى يديه وإلى قدميه، ولكن يستحيل عليه أن يكوّن نظرة كلّية وشاملة عن جسده.

إذا لم تكن لدينا صورة قديمة كاملة وواضحة يحملها الجسد عن نفسه، فلا يمكن له أن يتعرّف على استمراريّته؛ بل إنّ استمراريّة هذا الجسد مختلفة عن الاستمراريّة الإدراكية لبقيّة الموضوعات.

إنّ الجسد، كما يقول ميرلوبونتي "يمتنع عن الاستكشاف"، بمعنى أنّه لا يمكن أن نتعرّف عليه لأنّه ليس لدينا صورة كاملة عنه.

إنّ جسدي ليس أمامي، في مواجهتي، بل أنا جسدي. والصّورة التّي أحملها عنه هي بالأساس صورة محدودة وجزئيّة.

استمراريّة الجسد ليست استمراريّة موضوعيّة في العالم، بل هي استمراريّة ذاتيّة.

ينظر الجسد إلى نفسه دائما من نفس الزّاوية.

لا يمكن للأنا أن ينفصل عن حضور الجسد.

الاستمراريّة، هنا، ليست استمراريّة حضور الإنسان كوعي، بل استمراريّة جسديّة بالأساس.

3. سد من حيث هو مؤسّس للمعنى:

ينتقل ميرلوبونتي، في الجزء الأخير من النّص، إلى تبيان أنّه إذا كانت استمراريّة الجسد مختلفة جذريّا عن استمراريّة الموضوعات، فانّه لا يجب أن نغفل هذه الحقيقة، وهي أنّ:

استمراريّة الجسد = شرط إدراك استمراريّة الموضوعات.

الجسد = منظورنا إلى الأشياء.

على عكس التّصوّر الدّيكارتي، و تصوّر علم النّفس الكلاسيكي، اللذّان يعتبران الإدراك نشاطا فكريّا ونفسيّا، يؤكّد ميرلوبونتي على العلاقة الوثيقة بين الفعل الإدراكي وحضور الجسد في العالم.

الجسد هو الأصل الجذري لكلّ إدراك. انّه المنطلق لكلّ مكان (فالمكان يبدأ عند أطراف الجسد، ويمتدّ إلى أفق مجال بصر الجسد).

انّ الجسد هو "شاشة بيننا وبين العالم" أو الشّرفة التّي منها نطلّ على الأشياء.

وبذلك يمكن الإقرار بأنّ الأشياء الموضوعيّة هي موجودة لي بواسطة جسدي. فبالجسد أكون حاضرا إلى نفسي، وبالجسد كذلك تكون الأشياء حاضرة إليّ وفي متناولي.

إذا كانت فلسفة ديكارت الذّاتيّة تنتهي إلى رسم حدود فاصلة بين الذّات المفكّرة والعالم في مجال المعرفة والعلم، فانّ ميرلوبونتي، في بحثه الفينومينولوجي، يدعو إلى "العودة إلى الأشياء ذاتها". ونحن لا نعود إلى الأشياء إلاّ بترسيخ الفعل الإدراكي، ليس في مجال الفكر والوعي المتعالي والمستقلّ، بل في مجال الجسد ذاته.

أنا من حيث أنّي فكر، متعالي عن العالم. ولكنّي، من حيث أنّي جسد، أوجد وسط العالم وبين الأشياء.

تجربة الإدراك الجسديّة تعبّر عن التّلاحم والتّشابك والتّداخل بين جسدي والأشياء.

يقول ميرلوبونتي: "إنّ جسدي من نسيج العالم ولحمه"

محايثة الذّات للحياة وللأشياء وللعالم لا تكون إلا بالتّخلّي عن الفصل القديم بين الذّات والموضوع، وإعادة النّظر في دور الجسد في التّجربة الإدراكية للعالم.

وهكذا يواجه ميرلوبونتي موضوعيّة العلم المزعومة والسّاذجة، بسذاجة المفكّر الفينومينولوجي الذّاتيّة، الذّي يتعيّن عليه أن "يصوغ تجربة عالميّة ومماسّة مع العالم تسبق كلّ تفكير حول هذا العالم" (ميرلوبونتي: المعنى واللاّمعنى).

يقترح ميرلوبونتي على نفسه أن يلاحظ وأن يدرك العالم الذّي يسبق معرفتنا. وتجدر الإشارة هنا، أنّ هذا العالم، هو بالنّسبة إلى ميرلوبونتي، محمَّل بالدّلالات: فأن ندرك، هو، في الواقع، أن ندرك المعنى.

إنّ الدّلالة مرتسمة في نسيج العالم ذاته.

المقاربة الذّاتيّة المثاليّة	المقاربة الفينومينولوجيّة
علاقة الذّات بالأشياء تأمّليّة. انقطاع. بهذا الانقطاع يتمّ الكشف عن الحقيقة المطلقة، الكاملة، الشاملة، والأهمّ من هذا كلّه أنّها منقطعة عن مجال الفعل والممارسة الإنسانية. الحقيقة: موقع متعال يمكّن من النّظر بإطلاق ولكنّه لا يمكّن من الفعل.	علاقة الذّات بالأشياء إدراكية. اتّصال. عبر هذا التّشابك في إطار الفعل الإدراكي،بين الجسد والعالم لا يكشف عن حقيقة نظريّة كلّية ومطلقة، بل عن معنى يحدّد المشروع الذّي يضمّ الجسد إلى الأشياء المحيطة ويضمّ الجسد إلى الأجساد الآخرين (مجال البينذاتيّة). المعنى: رسم لموقع إدراك وفعل محدودين بين الأشياء.

مكاسب النّص:

* تجاوز التّصوّرات العلميّة التّي تختزل الجسد في صورة موضوع.
* التأكيد على أنّ الجسد هو الذّات الحقيقيّة والأصليّة (الذّي يدرِك هو الجسد).
* تجاوز التّمزّق القديم بين المعرفة والحياة والعالم، بفضل استبدال التّأمّل الفكري بالإدراك الجسدي.
* إبراز أنّ إدراك المعنى رهين لمنظوريّة الجسد إلى الأشياء.

12. تحرير مقالة حول نق (الخطوات المتبعة):

1. المقدمة:

التحديد الفلسفي للموضوع الذي يتمحور النص حوله.

تحديد الإشكالية وطرح التساؤلات الضرورية.

2. العرض:

التحليل:

ونعني به تحليل مضمون النص عن طريق عرض الأفكار الـواردة فيـه ثم طـرح الأطروحة المعززة بالحجج والأمثلة.

المناقشة:

مداخل النص:

مناقشة طبيعة الأطروحة من أجل تبيان خطاب الـنص أو نقـصه أو قـصوره أو إيجابيته, وإن كنت متفقا معها من خارج النص:

أزكي الأطروحة بموقف فلسفي شبيه بالأطروحة ثم أنفتح على الأطروحة المناقـصة أو المضادة لموقف النص.

3. التركيب:

إلى استنتاج تركيبي مبرزا موقف باعتماد معطيات المناقشة:

- إما أدعم الموقف المطروح
- أو أعارضه وأؤكد على الموقف المضاد
- أو أخرج بنتيجة تركيبه الموقفي في صيغة تكامل
- أو أخرج بإشكالية جديدة كنتيجة للمناقش للتعرف على تقنيات ومنهجيـة تحليل النصوص نورد مقاربة في هذا الإطار، وذلـك بتحليـل نـوعين مـن النصوص.

*** مراحل و تقنيات تحليل نص:**

- طرح إشكالية النص:

يستحبّ قبل طرح الإشكالية إنجاز مدخل يركز فيه على: بيان نوع النص (مقتطف من عمل أكاديمي، مقالة...)؛

الإشكاليّة:

القضية التي يدور حولها النص، وبما أن الأمر يتعلق بإشكالية، فمعنى هذا أن هذه القضية تختزل مجموعة من المشاكل المترابطة، لذا فمن المستحسن الانطلاق في تركيبها من الكل إلى الجزء: طرح القضية/الإشكالية في مجملها، ثم بيان أبعادها وطرحها في صيغة تساؤليّة أو تقريرية تمهيدا لعملية التفكيك.

مفاتيح النص (المصطلحات الفلسفيّة الواردة في النص):

وتيسيرا لإنجاز العمليات المذكورة يمكن الوقوف عند ما يمكن أن نسميه:

بمفاتيح النص: مصطلحات ومفاهيم أساسية، عبارات دالة...

الإطار الفكري والفلسفي للنص:

وضع النص في إطاره الفكري والعلمي (حقله المعرفي، المدرسة أو الاتجاه الذي يندرج فيه)؛ والظروف الاجتماعية والثقافية والتاريخية التي ساهمت في إفرازه؛

1. التعريف بشخصية صاحب النص:

بإختصار, في فقرة, ذكر سيرته الذاتية \ أهمّ مؤلّفاته \ فلسفته العامّة \ العصر والمجتمع الذي ينتمي إليه.

(مثلا: "موريس ميرلوبونتي: فيلسوف فينومونولوجي (ظواهري), فرنسي معاصر, من أهمّ مؤلّفاته: "أطروحتين في الدكتوراه إحداهما حول "فينومونولوجيا الإدراك" والأخرى حول "بنية السلوك" ....الخ..)

كان أستاذا لمادّة الفلسفة في التعليم الثانوي ثمّ انتقل إلى التعليم العالي وتأهّل عدّة مناصب إداريّة في الطورين.

كان زميلا للفيلسوف "جون بول سارتر" وساهم معه في تأسيس مجلّة "الأزمنة الحديثة" واختلف معه في أواخر حياته في القضيّة السياسيّة "الكمونة".

2. تفكيك النص:

لتفكيك النص يمكن القيام بالعمليات التالية:

– بناء هيكلة خاصة للنص بإبراز مكوناته الأساسية وترتيبها.

– مراعاة مدى الانسجام الكائن بين هذه الهيكلة وبين ما سبق طرحه في المرحلة الأولى.

– تفسير كل مكون على حدة مع الحرص على ألا تتخذ عملية التفسير طابع اجترار منطوق النص. فالتفسير هنا محاولة لإعادة إنتاج مفصلة للنص عن طريق المجهود الذاتي للمترشح في تمثل محتوياته، على أساس أن محلل النص يعتبر وسيطا بين صاحب النص وبين قارئه العادي.

– الحرص على أن تتخذ عملية التفسير طابع محاورة النص من داخله أي الانسياق في نفس توجه سعيا وراء تبسيط معطياته.

لذلك يندرج ضمن عملية التفسير:

. التعليل: محاولة الكشف عن المبررات والأساليب المفسرة للتوجه الذي يحكم مضامين مكوناته.

النص بما يوحي به منطوق النص استنطاق التأويل:

. مقابلة أفكار النص بأفكار نصوص أخرى تندرج في نفس توجهه سواء كانت لنفس الكاتب أو لمن يتفق معه من الكتاب الآخرين وذلك إمعانا في فهمه أبعاد توجهه.

. إثراء النص بأمثلة تعزز ما يذهب إليه النص أو توضح ما يبدو غامضا في النص. (عندما يتعلّق الأمر بكتابة مقالة فلسفيّة حول النص)

. توضيح منطق النص: الآليات المعتمدة في الإقناع، نوع المقولات الفكرية المروجة (افتراضات، استنتاجات، مقارنات...).

التحليل المقترح هنا لا ينفصل عن عملية التركيب التي آثرنا عدم التنصيص عليها كمرحلة منفصلة توخيا للتبسيط. فما تمت الإشارة إليه آنفا من: إثــراء الــنص مــن الأدبيات التربوية أو من الواقع في إطار التعمق في فهمه، الخروج باستنتاجات، الــربط بين الأفكار، هيكلة النص بإبراز مكوناته الأساسية وترتيبها، كل ذلك مــن صــميم عملية التركيب.

3. تقويم النص:

– أي مناقشته و مقاربته مقاربة نقدية.

– عادة ما يميز في هذا الصدد بين التقويم الداخلي الذي يتم من داخل الــنص وبــين التقويم الخارجي الذي يتم من خارج النص: من خلال نصوص أخرى أو من خــلال الواقع.

– وعلى العموم يمكن أن يتم التقويم بنوعيه على المستويات التالية:

. المنطق المعتمد في النص: قد يكون مفتقرا إلى التماسك (تناقضات / مفارقات)، قــد يكون قاصرا عن الإقناع و التأثير و تحقيق الهدف المتوخى منه نظرا لبعض العبارات أو الأفكار المروحة ضمنه.

مدى انسجامه مع الانتماء الفكري أو العلمي للكاتب ومع إطــاره الاجتمــاعي التاريخي

مدى الصحة العلمية والواقعية للأفكار المطروحة ضــمنه وهنــا يمكــن إضــافة التعديلات التي يراها الأستاذ ضرورية لتكييف النص مع خصوصية ممارسته اليوميّة (ما ينبغي الاستغناء عنه من أفكار النص، ما يمكن تبنيه مع الإضافة والتعدي).

تجدر الإشارة أخيرا إلى أن تقويم النص لا يشمل بالضرورة جميع الأفكار المطروحة ضمنه، بل يستحسن الوقوف عندما هو أساسي منها، خصوصا وأن محاولة الدخول في جميع تفاصيل النص قد توقع المحلل في الإطناب.

13. نماذج في التدريس بواسطة المقاربة بالكفاءات:

موضوع المعرفة يشمل:

الدراسة العلمية للكيفية التي نكتسب بها معلوماتنا عن العالم, وللكيفية التي نتمثل بها هذه المعلومات ونحولها إلى علم ومعرفه, ولكيفية تخزينها, ولكيفية استخدام هذه المعلومات وتوظيفها في أثاره انتباهنا وسلوكنا. ويحيط هذا الموضوع بكل العمليات النفسية بدءا بالإحساس والإدراك والتعلم والتذكر وتكوين المفاهيم وصياغتها والتفكير والتصور الذهني والتخيل واللغة والذكاء وبذلك الانفعالات والعمليات الارتقائية.

ويعتبر علم النفس التربوي أحد المباحث التي اهتمّت بهذه الإشكاليّات, غير أننا أثناء إثارتنا لهذه المحطّات سوف نسلّط الضوء على الجانب الفلسفي منها خاصّة قيد البحث. وسنتناول في هذه النقطة بالذات المفاهيم التالية المقررة وفق البرنامج الجديد لمادة الفلسفة.

14. نموذج لبطاقة تقنية لبيداغوجيا الوضعيات والكفايات في مادة الفلسفة:

ليكون موضوعنا ميدانيا وإجرائيا ارتأينا أن نقدم جذاذة وصفية لطريقة التدريس بالكفايات والوضعيات بدلا من الوصف النظري المجرد قصد تفعيل العملية الديداكتيكية وعقلنتها على أسس الوعي والتطبيق والممارسة والتقييم المعياري. وإليكم هذه البطاقة التقنية:

المادة: الفلسفة.

المحور: فلسفة المعرفة.

الموضوع: الإحساس والإدراك:

- الإدراك: عوامله الموضوعيّة والذاتيّة.

الفئة المستهدفة: 3 آداب وعلوم إنسانيّة.

المدة الزمنية: ساعة واحدة.

الغايات والمواصفات: توسيع مجال الإدراك لدى التلميذ. وأن تكون لديه قدرة على إيجاد بدائل أثناء عمليّات التحليل والتأويل.

الهدف الختامي: أن يتحرر التلميذ قدر الإمكان من الضغوط النفسيّة, الذاتية, وكذلك الموضوعيّة التي تسيطر على عملية الإدراك. والخروج من الدرس بمعرفة لأخطاء الإدراك قصد تجنّبها مستقبلا.

الوسائل الديداكتيكية (التعليميّة):

- ملصقات الدرس على السبورة (في ما هو بصري)

- إثارة بعض الأصوات خارج القسم من طرف احد التلاميذ أو أحد المساعدين التربويّين.

- الوثائق النصية (الكتاب المدرسي- مخطط إنكساريات ديكارت- مراجع ومصادر أخرى...)

15. درس الإحساس والإدراك (نموذجا):

في الأنشطة:

بطاقة تقنية للتدريس بواسطة الكفاءات: (درس الإحساس والإدراك).

الوضعية رقم 1:

المدّة: 10 دقائق

الهدف:

- تثبيت فكرة الحوار.
- استيعاب أنّ الحواس منافذ الإدراك.
- استغلال كفاءات وقدرات التلميذ في توسيع مجال الإدراك.

الغاية المرجوّة:

استنطاق التلميذ في إثارة الإشكاليات الخاصة بدرس الإحساس والإدراك وتوجيهها في ضبط المفاهيم والحلول.

الوسائل المستعملة:

السبّورة \ تقسيم القسم إلى صفوف من أجل تحديد الوضعيّات المشكّلة \

المشكل:

"ما هو برأيك المكان المناسب للحفظ ؟"

الحلول المقترحة:

بعد توزيع التلاميذ إلى صفوف (المدّة خمس دقائق): والمطلوب من كلّ صفّ أن يثير:

- الصف الأوّل: ضرورة تحديد المكان واقتراحات أخرى بخصوصيات المكان (التهوية, الإضاءة, الهدوء, الاخضرار, الانغلاق....الخ...) { تثبيت نظرية الغشتلت في الموضوع }

– الصف الثاني: ضرورة تحديد الفترة المناسبة لإدراك المعطيات الموجـودة في المجـال الإدراكي (مثلا, في الصباح الباكر هناك قدرة على الإدراك أكثر منه في نهايته لأغلبيّة التلاميذ، ...إلخ..).

الإحساس والإدراك

* ضبط مفهوم الإحساس:

الإحساس حادثة فزيولوجية مجرد انطباع صورة للشيء المحسوس علـي المراكـز العصبية بواسطة الحواس وهو خال من أي معني أو فهم...

يعرّفه "الجرجاني" الإحساس إدراك الشيء بإحدى الحواس, فإن كان الإحـساس للحس الظاهر فهو المشاهدات, وإن كان للحس الباطن فهو من الوجدانيات.

ويشير الإحساس إلى عمليّة التلقّي التي تقوم بها الأجهزة الحسيّة ويكون من شـأنها تحويل الطاقة الفيزيقيّة للمنبّه إلى طاقة عصبيّة ممّا يمكّن الكائن الحي من التعامل معها.
أو هو مجرّد تأثّر الحواس بالعالم الخارجي، أو هو الظاهرة الأوليّة في الحياة العقليّة.

والإحساس هو ظاهرة فيزيولوجيّة تعبّر عن الانطباع الحاصل لإحـدى حواسّـنا نتيجة مثير خارجي حيث أنّ هناك في هذا الوجود منبّهات حسيّة تقرع حواسّنا وينتقل أثرها عن طريق أعصاب خاصّة إلى مراكز عصبيّة معيّنة في المخ تترجم فيه إلى حـالات شعوريّة نوعيّة بسيطة.

الإحساس إذن هو الذّي يربط الكائن الحيّ بالعالم الخارجي ويساعده على التكيّف مع ذلك العالم, وهو أحد الوسائل المعرفيّة بل من أهمّ الوسائل المعرفة بالنّسبة للإنسان, لأنّ المعرفة لا تتم إلاّ من خلال ترجمة الكيفيات الحسيّة.

* الإحساسات وأنواعها:

يمتاز الكائن الحي عن الجماد بقدرته على استقبال الإحساسات من خلال الجهـاز العصبي ونقلها إلى المخ حيث تتم عملية الإدراك.
والإحساسات نوعين:

1. إحساسات داخليّة:

وهي كلّ ما يحسّ به الكائن الحي, ولا يكون مصدره الحـوّاس الخمـس, مثـل الإحساس بالجوع أو العطش أو التعب أو النعاس أو الحركة أو الاتجـاه أو التـوازن الداخلي.

2. إحساسات خارجيّة:

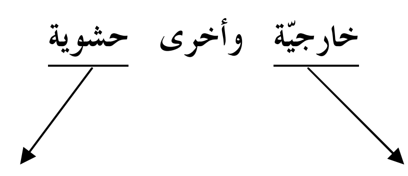
وهي تشمل كلّ ما تستقبله الحواس الخمس إمّا بواسطة التلامس المباشر كمـا في حاسّتي اللمس أو الذوق وإمّا عن طريق غير مباشر كما في حواس الـشم والـسمع والبصر, وهذه الحواس الخمس تعمل بصورة متكاملة بحيث إذا فقدت إحدى الحواس انقلبت قوّتها إلى الحواس الأخرى, فالأعمى مثلا أكثر قدرة على السمع.

*** مخطط:**

الإحساس:

- عمليّة نفسيّة فيزيولوجيّة.
- يمكّننا من الإتصال بالعالم الخارجي.
- تلعب فيه الحواس الدور الأساسي.
- لا يحمل أيّ تأويل فهو يحدث صور ذهنيّة لا تتضمّن أيّ معنى.
- هناك إحساسات:

خارجيّة وأخرى حشوية



*** المصادر التي تؤثّر فيها هي الخارجيّة داخليّة والأعضاء الحسيّة المستقبلة هي خارجيّة أيضا وتشمل الحواس**

*** المصادر التي تؤثّر فيها كالقلب والكبد والمعدة**

* **ضبط مفهوم الإدراك: *(la perception)***

يعرّفه "لالاند" في معجمه الفلسفي بأنّه الفعل الذي ينظّم به الفرد إحساساته الحاضرة مباشرة ويفسّرها ويكمّلها بصور وذكريات, ومبعدا عنها قدر الإمكان طابعها الانفعالي أو الحركي مقابلا نفسه بموضوع يحكم عليه تلقائيّا بأنّه متميّز عنه وواقعي ومعروف لديه.

أو هو التنظيم للمعطيات الحسيّة أو الوارد الحسي الذي تنقله لنا الحواس, وتفسيره وإعطائه معنى بناء على خبراتنا السابقة واعتمادا على وظائف معرفيّة أخرى وعوامل عديدة محدّدة للطبيعة السيكولوجيّة للإدراك.

إذن الإدراك يقوم بتفسير ما يصل إلينا عن طريق الأعضاء الحسيّة, إنّه عمليّة عقليّة بالأساس, وهو يستند إلى الكثير من الوظائف النفسية كالخيال والذكاء والذاكرة.

تعريف أوّلي:

يتّفق كلّ من التصوّر العامي والفلسفي في تعريفه للإدراك بأنّه الوسيلة التي تسمح لنا بالتعرّف على العالم الخارجي, غير أنّ هذا التصوّر يطرح من الإشكاليات أكثر ممّا يقدّمه من حلول, ويمكننا ترتيب هذه الإشكاليات كما يلي:

1). هل الإدراك ظاهرة سلبية ***(phénomène passif)*** شبيه بعمليّة الإحساس ***(la sensation)*** تتمثل في استقبال الموضوعات والمنبّهات الخارجيّة ؟

2). ألا تتطلّب هذه العمليّة (الإدراك) شكلا من أشكال التنظيم والتركيب والاختيار للمعطيات الحسيّة, حتى تتمكّن من الارتقاء إلى مستوى المعرفة ؟

3). ألا يمكننا الحديث عن الإدراك كأحد مستويات السلوك ؟ وفي هذه الحالة, هل هي مصحوبة بشكل من أشكال الحكم... وإذا كان المر كذلك, فهل تعتبر هذه العمليّة (الحكم) أحد إنتاجاتها أم أنّها تحال إلى عامل آخر (العقل أو ***l'entendemt).***

يمكننا تلخيص هذه الإشكاليّة على النحو التالي:

أين تتمثل حقيقة الإدراك ؟ بين ما هو حقيقي وما هو عقلي من دون الخلط بين المفهومين إحساس\ إدراك ؟

المهمّ أثناء طرح هذه الإشكاليّة, التأكيد أنّ مفهوم الإدراك يشير إلى الموضوع المدرك في نفس اللحظة إلى الكيفيّة التي يتمّ بها الإدراك... ثمّ إنّ هذه الازدواجية في ضبط المفهوم هي التي تعطي له محلّ أبعاده الفلسفيّة.

في الفلسفة القديمة:

يقول "أفلاطون" على لسان "سقراط" في إحدى محاوراته:

بأنّ "الذي تعلّم شيئا وتذكّره فهو لا يعرفه. ومن رأى وأغمض عينيه بعد الرؤيا... يتذكر لكنّه لا يرى... وبالتالي فهو لا يعرف هذا الموضوع الذي رآه بالرغم من أنّه يتذكّره..."

ذلك أنّ المعرفة تتجلى في القدرة على الاستيعاب وإعادة التوصيل للمعنى وهكذا نرى كيف أنّه من الممكن القضاء على أسطورة "برتوغوراس" *(le mythe de protègeras)* والمتمثّلة في الخلط بين الإحساس والإدراك أثناء عمليّة المعرفة.

فماذا تعني عملية الإدراك يا ترى, في هذا التصوّر ؟

إذا كانت المعرفة تقوم كلّها على الإحساس فمعنى ذلك أنّها تشترك مع الإحساس في فوريّته, تغيّره وخصوصيّته ما دام هو نتاج كرد عقلي سلبي وسريع للمنبّهات الخارجيّة لحساسيّة الإنسان.

وبهذا المعنى تصبح المعرفة عبارة عن حزمة من الأحاسيس, التي يصعب تنظيمها لأنّ مكوّناتها مبعثرة وغير متقاربة فيما بينها.

وفي هذه الحالة سيلغى التصوّر السائد لمصداقيّة المعرفة في نشودها الحقيقة... ولهذا كان من الضروري على"لالاند" أن يعرّف في معجمه الإدراك بأنّه تعرّف.

يتحدّث "أرسطو" (تلميذ "أفلاطون") في كتابه "الروح" عن علم حقيقـي خـاص بالإحساس, مميّزا بين:

الإحساس الخالص *(la sensibilité propre)*, والذي له علاقـة مباشـرة بـالحواس الخمس.

والإحساس العام *(la sensibilité commune)* و الذي يحوي كلّ الحـواس (مـثلا: الحركة).... أو بتعبير آخر افتراض لوجود حاسّة سادسة, هذا الإحساس العام, هـو الذي يقوم بعمليّة توحيد وتنظيم المعطيات الحسيّة الناتجة عن مختلف الحواس.

وبالتالي يمكننا القول مع "أرسطو":

يصبح الإحساس موضوعا حقيقيا للمعرفة وإن رفضت تبنّيه كموضوع, ما دامت هي التي تعطي المعرفة.

يتّفق كلّ من "أرسطو" و"أفلاطون" في تحديد مفاهيم مختلفة لكلّ مـن الإحـساس والإدراك, غير أنّهما يسعيان لإثبات وتوضيح مدى أهمّية الإحساس في تأسيس الحيـاة العمليّة... سواء كان الأمر يتعلّق بحياة الإنسان أو حتّى بحياة العضويّة.

الإحساس (aisthèsis) والحركة (le mouvement)

تشترك الكائنات الحيّة: إذ تعطي الأولى الحق في الاتصال بالعالم الخارجي وتبديلاتـه, وتسمح للعضويّة بالتلاؤم معه ووبالتالي تضمن قدرا معقولا من الحياة (la survie).

يمكننا في نهاية المطاف الإشارة إلى "الريبيين" (les sceptiques).

والذين لم يتمكّنوا من الحدّ من قيمة المعرفة الحسيّة (أو الإدراك)..

إذ حاولوا إثبات عدم جدوى الإدراك وذلك بإثارة الأخطاء الـتي يتعـرّض لهـا الإدراك, كالوهم مثلا... ولهذا رفضوا اعتماده كمصدر للمعرفة...

في الفلسفة الكلاسيكيّة:

الإدراك والتعقّل (l’entendement)

يتحدّث "ديكارت" في كتابه "تأمّلات ميتافيزيقيّة" كيف أنّ الشمعة تبقى هي بالرغم من التغيّرات المحيطة بها غير أنّ الذي يتغيّر هو الكيفيّة التي تنقل بها الحواس... لفظ, رائحة, ذوق... هي التي تتغيّر وبالتالي يظهر أنّ الشمعة هي التي تتغيّر....

يلتجئ "ديكارت" إلى هذا المثال ليوضّح كيف أننا لا يمكننا اعتماد الإحساس كمصدر للمعرفة...

فقطعة الشمع تظهر في البداية ممثلة لمجموعة من المزايا الحساسيّة: الصلابة \البرودة\ رائحة الورد المنعشة...

لكن لنفترض أننا أخذنا بهذه القطعة من الشمع واقتربنا بها من النار, ما الذي سيحدث في هذه الحالة... ستتخصص خصائصها و تعوّض بخصائص أخرى.. كأن تتمدّد وتتغيّر رائحتها ولونها إذ يصبح هذا الأخير يميل إلى الداكن... الخ.. إلاّ أنّ هذه التغيّرات الناجمة عن الحرارة سوف لن تتغيّر من قولنا أنّ هذه المادّة هي فعلا شمعة التي لاحظتها في البداية بخصائص أخرى..

إنّ الأمر الذي سمح لي بتقبّل هذه الفكرة (الشمعة) بالرغم من التغيّرات الناجمة عن الحرارة ليس تخيّل وإنّما توافق عقلي: (l’entendement) ولهذا اعتبر "ديكارت" الإدراك أنّه فعل عقلاني قادر على إنتاج أفكار وفي هذه (غير كاملة ومبهمة) أو واضحة ومتميّزة (distincte).. الحالة فقط علينا التميّز بين الإدراك والحقيقة.

{ يؤخذ كنشاط (وضعيّة مشكّلة) لإثارة الإشكالية في القسم مع التلاميذ }

في الفلسفة الموالية لـ "ديكارت" والممثّلة لدى كلّ من "سبينوزا" و"ليبتز"(في فلسفة النهضة):

سنجد على منوال هذا التصوّر.. كما أننا نجده كذلك مماثلا في بداية القرن **20** عند "ألان" والذي جعل من الإدراك وظيفة عقلانيّة

. **(une fonction d'entendement)**

لقد كانت إشكالية الإدراك من بين المحاور الأساسيّة التي أثارت اهتمامات الفلسفة الكلاسيكيّة وذلك أثناء طرحها لطبيعة ونشأة المعرفة.. ويتمثّل في مشكل "مولنيو" **(molyneux)** المشهور والذي يمكننا تلخيصه من نفس كما يلي: لتفترض أنّ لدينا كفيف بصره بالولادة والذي علمناه التمييز (بواسطة حاسّة اللمس) بين الكرة والمكعّب **1cube / 1globe** { تتمثّل الوضعيّة المشكّلة كما يلي }

لنأخذ كرة ومكعّب بنفس الحجم والشكل ... غير أنّ هذا الكفيف سيرجع بصره.

هل يستطيع في هذه الحالة التمييز بين الموضوعين اللذين كان يميّز بينهما قبل استرجاع بصره ؟.

المهم ليس معرفة الإجابة عن هذه الإشكالية وتأمّلها لأنّها أثارت اهتمام و"ديدرو" لكن يمكننا الفكر الفلسفي لتلك الفترة بدئا من "لوك" على الأقلّ القول بأنّ الإجابة كانت بالنفي في أغلب الأحيان....

المثير في الأمر أنّ حاسّة النظر والتي هي في الغالب معتبرة على أنها أهم الحواس تأخذ بعدا جديدا في القضيّة.

نشير في نهاية المطاف إلى موقف *Berkeley* والذي يؤكّد بصفة مطلقة على قدرة الإدراك في ضبط الحقائق وذلك عندما يقول بأنّ العالم الخارجي ليس إلاّ بنية متمثّلة من التأثير الحسيّة.. أنّ الأشياء أو الصور الذهنية ليست إلاّ عبارة عن مجموعة من الإحساسات الواعية لذاتها وبذاتها ولهذا كان يقول:

الوجود هو الإدراك

أن نكون هو أن ندرك

Etre c'est être perçu

إلى درجة لا يمكننا فيها اعتبار أيّ موجود خارج عن نطاق المـــدركات وبالتـــالي الكرسي الذي أنا جالس عليه, لا وجود له حالما أغادر القاعة.... يطلق علـــى هـــذا المذهب "اللامادي" ولعلّه نوع من التمهيد إلى التصوّر الوجود الذي يعتـــبر الوجـــود بحضور النوع الإنساني فيه.

في الفلسفة الحديثة والمعاصرة \ إلى أولويّة الإدراك:

(vers un primat de la philosophie)

يقول "موريس ميرلوبونتي" في كتاب "المرئي واللامرئي" عن اللامتناهي في الإدراك ويعلّق الحكم ريثما يثبت صدقه.. ذلك أنّ هذا الإدراك هو إدراك الشيء بالضرورة.

لنأت الآن إلى "كانط" الذي يميّز تمييزا راد كلّيا فيه بين الإدراك والفهم فـــالإدراك بالنسبة له هو الذي يعطي للتعقّل مادّته من أجل تحديد الموضـــوع الحـــسّي القابـــل للإدراك..

{لّما لا تصحّ الترجمة الحرفيّة نقول الوجود هو الإدراك}

الإدراك تمثيل عن العالم الخارجي والأشياء الموجودة فيه..

يميّز "كانط" في عمليّة الإدراك بين مرحلتين: الأولى متمثّلـــة في الإدراك الحـــسي لموضوع ما وليس لموضوع معيّن... وبهـــذا المعـــنى الحكـــم النـــاجم عـــن الإدراك (jugement de la perception) يبقى حكما ذاتيا، لأنّه يتعارض مع الحكم الناجم عن التجربة الحسيّة والمشروط بالضرورة والعموميّة...

وإذا كان الإدراك ذاتيّا, ففي هذه الحالة يجب إعفاؤه من معنى الصدق, ذلـــك أنّ l'entendement هو وحدة القارئ على إصدار حكم ذا قيمة معرفيّة....

وفي هذه الحالة نحن عندما نتحدّث عن أوهام أو أخطاء الإدراك, فإننـــا نـــشير في ذلك إلى الخطأ الذي يقع فيه l'entendement.

عندما يخلط بين العوامل الذاتية والموضوعية في الإدراك... ويعتبر العوامل الذاتية على أنّها موضوعيّة...

يذكّرنا هذا الإلتباس الذي يقع فيه **L'entendement** بـرأي "نيتـشه" **(Nitsche)** في الموضوع, إذ يرى هذا الأخير بأنّ الإدراك مهما بلغت قدرته من التمايز يوضّح لنا توقّع الإنسان في أفق **(legued d'horizon)** لا يمكنه الحياد عنه.. مغلق فيه .. وهكذا نجد مثلا أنّ النظر محدود بالأفق (سواء كان قريبا أو بعيدا) والأمر كـذلك بالنسبة لحاسة السمع واللمس.

الحواس سجن الإنسان الذي من خلاله يقيس ويحكم على الأشياء ويقيّمها... من دون التعرّض إلى الشروط الظاهريّة المتحكّمة فيها..

يقول "نيتشه" الإدراك خطأ لأنّه أكثر من إنساني هذا لا يعني أنّ "نيـتش" يفضّل التعقّل **(l'entendement)** على الإدراك...

* مخطط:

الإدراك:

- هو الذي يكمل عملية الفهم.
- وظيفة نفسيّة, عقليّة, معقّدة, بها يتمّ تفسير جميع الأشياء تستقبلها حواسنا.
- الإدراك هو الذي يعطي للإحساسات صورها المتميّزة ومعانيها الخاصّة.

* ضبط مفهوم الإدراك الحسي:

هو شعور الشخص بالإحساس, أو مجموعة الأحاسيس التي تصل إليه عن طريق حاسّة أو مجموعة من الحواس, ثمّ تأويل ما يشعر به فينتج عن ذلك معرفة الأشياء الخارجيّة.

* صلة الإحساس بالإدراك الحسي:

الإحساس ليس هو بالضبط الإدراك, وإنّما هو خطـوة أولى في عمليّـة الإدراك فالإحساس هو استقبال المؤثرات الخارجية, وهو بهذا المعنى السلبي لا يوجد إلاّ عنـد الطفل في الشهور الأولى من الميلاد, فهو يستقبل المؤثّرات الخارجيّة بطريقـة حياديّـة بحتة, ولكن الإدراك الحسي عمليّة إيجابيّة تتأثّر بالرغبات والأهواء والـدوافع والمثـل الاجتماعية, فهو تأويل للواقع, وليس تقبّلا سلبيّا له.

خطوات الإدراك الحسي

1. المرحلة الطبيعية:

وفي هذه المرحلة ينتقل أثّر المؤثّر الخارجي إلى الحواس, والانتقال يتم بطريقتين:

أ. مباشر عن طريق التلامس كما في حواس اللمس والذوق.

ب. غير مباشر عن طريق وسط هوائي كما في حواس الشم والسمع والذوق..

2. المرحلة الفسيولوجية أو العصبيّة:

وفيها ينتقل تأثير المؤثّر الخارجي خلال الأعصاب إلى مراكز الإحـساس في المـخ, وأي خلل يصيب الجهاز العصبي لا يصبح للمؤثرات الخارجية أية قيمة.

3. المرحلة العقلية أو النفسية:

وفيها يتناول العقل الإحساسات المادية الخارجية وتؤوّلها معان عقليّة حسب طبيعـة تكوينه, فالجزائريّ يرى في البقرة حيوان حلوب ولكن الهندي يرى فيها إلـه يعبـد ويقدّس, ومصدر اختلاف الإدراك هنا أنّ طبيعة التكوين العقلي تختلف.

العوامل المؤثّرة في الإدراك الحسي

وتنقسم هذه العوامل إلى: – عوامل ذاتية داخلية خاصة بالشخص المدرك.

– وعوامل موضوعية خارجية خاصة بالموضوع المدرك.

* أوّلا: العوامل الذاتيّة:

1. الخبرة السابقة:

أي ّ تغيّر في خبرة الشخص الماضية يؤدّي إلى قوة الإدراك, فخبرتي ببواب المدرسة أنّه رجل معمم, يلبس قندورة, فلو تغيّرت خبرتي هذه, ورأيت هذا البـوّاب يرتـدي بذلة مثلا, فإنّ هذا الوضع حتما سيجلب انتباهي سريعا, ويؤدّي إلى قوّة إدراكي له.

2. الحالة الجسمية:

إدراك الشخص الجائع يختلف عن إدراك الشبعان، وإدراك العطشان يختلف عـن إدراك المتروّي, وفي تجربة أجريت على مجموعتين الأولى جائعة والثانية شبعانة, وتبـيّن أنّ المجموعة الجائعة فسرت الأشكال المبهمة الغامضة التي عرضت عليهـا مـن وراء زجاج مصفّر على أنّها ألوان من الأطعمة عكس المجموعة الثّانية.

3. الحالة النفسية والعقلية:

إدراك المتفائل للأشياء يختلف عن إدراك المتشائم, وإدراك المريض نفسيا يختلف عن إدراك السليم, ونظرة الفيلسوف للأشياء تختلف عن نظرة العالم, وهذا الأخير يختلـف عن الأديب, فلكلّ منهم عقليّة تكوّنت على نحو خاص.

4. التوقيع والانتباه:

توقّعك لقدوم شخص يجعل إدراكك لطرقات الباب أو جـرس الهـاتف أقـوى. وانتظارك شخص في الطريق يجعلك ترى أشباها له من بين المارّة.

5. ثقافة الشخص ومعتقداته:

إدراك الجاهل للأشياء يختلف حتما عن إدراك المتعلّم. وإدراك البوذيّ يختلف عـن إدراك كلّ من المسلم والمسيحي فقد يرى البوذي في البقرة إلها يعبد بينما يرى المـسام أو المسيحي فيها حيوانا يؤكل.

* ثانيا: العوامل الموضوعيّة:

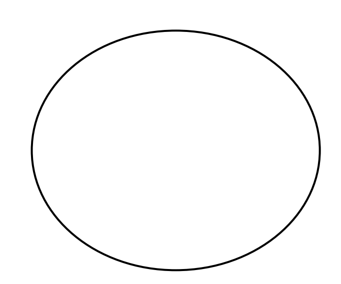
1. الصيغة الكليّة (نظريّة الغشتلت):

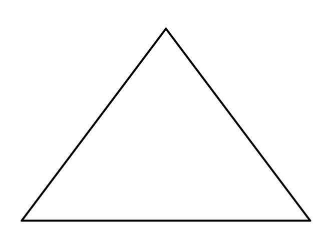
(ضرورة الرجوع إلى درس التعلّم والعادة)

إدراك الكلّ يسبق إدراك الجزئيّات المتداخلة فيه. فأنا أدرك الشخص القادم نحوي بنظر كلية. ثمّ تتضح تفاصيله الجزئيّة شيئا فشيئا باقترابه منّي, وأنا أدرك قطعة الموسيقى ككل ثمّ أستطيع أن أميّز بعد ذلك الأصوات والنغمات المتتابعة.

2. عامل التشابه:

الإنسان ميّال إلى إدراك الأشياء الناقصة وكأنّها كاملة, فأنا أدرك في الشكلين الآتيتين: أنّ أوّلهما دائرة, وثانيهما مثلّث, على الرغم أنّها ليسا كذلك, ونفس الوضع بالنسبة للسمع فقد ثبت من تجارب أجريت, أنّ الإنسان العادي لا يسمع إلاّ حوالي 20 بالمئة من الكلام الذي يقال له, ويكمل العبارة حسب سياق المعنى من عنده.

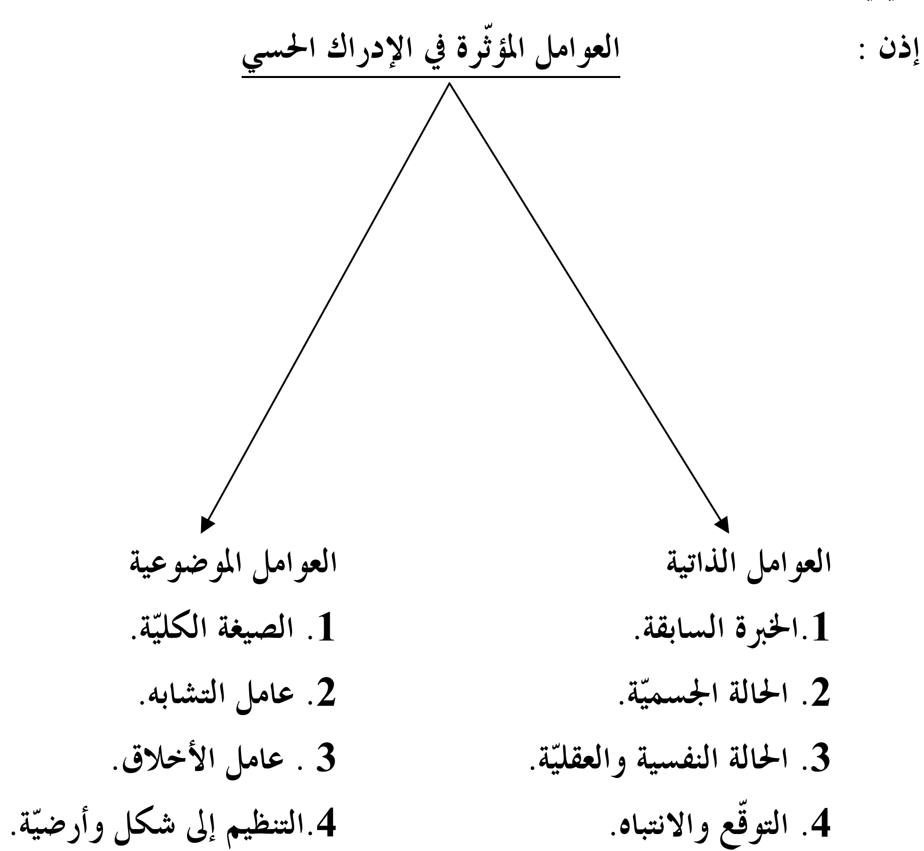




3. التنظيم إلى شكل أو أرضيّة:

عادة ما يجعل الفرد الموضوع المدرك شكلا وأرضيّة. فالشكل هو الموضوع الرئيسي الذي أوجّه انتباهي إليه, والأرضيّة هي المنظر الخلفي الذي أوجّه إليه انتباها أقلّ. وكلّما اختلف الشكل عن الأرضية كلّما وضحت وقويت عمليّة الإدراك. فالكتابة البيضاء كشكل تكون واضحة تمام على سبورة سوداء كأرضيّة, والجرادة الخضراء كشكل تكون واضحة على أرضيّة بيضاء, ولا تكون كذلك على أرضيّة خضراء. والنجوم البيضاء اللامعة تكون واضحة على أرضيّة السماء السوداء.

إذن :



خداع الحوّاس: أسبابه وتحاشيه

نتعرّض كثيرا أثناء عمليّة الإدراك إلى خداع الحواس, وقد سبق أن قسّمنا عمليّة الإدراك إلى ثلاث مراحل: طبيعيّة خارجيّة, وعصبيّة فسيولوجيّة, ونفسيّة عقليّة, والخداع يحدث في كلّ مرحلة من هذه المراحل على الوجه الآتي:

1. الخداع البصري:

ومن أمثلة ظاهرة الانكسار في الماء, وظاهرة السراب, ورؤية كثير من الأشكال الهندسيّة التي تبدو على خلاف حقيقتها, ويحدث هذا النوع من الخداع في المراحل الطبيعيّة, ويرجع إلى أسباب خارجيّة لا يكون للإنسان عادة دخل فيها. ولنجنب

الوقوع في مثل هذا الخداع, علينا أن نبدأ بالنظر إلى الموضوع الخارجي نظـرة كليّـة شاملة, ثمّ بالنظرة الجزئيّة التفصيليّة.

2. الخداع العصبي:

ويرجع إلى ضعف أو مرض تصاب به الحواس أو الجهاز العصبي, فالشخص ضعيف البصر قد يقع في أخطاء فيظنّ أنّه رأى فلانا وهو في الواقع شخص آخـر, وكـذلك المصاب بعمى ألوان قد يرى لونا فيظنّه لونا آخر, والشخص ضعيف السمع يـسمع الكلمة ويؤولها إلى معنى آخر مختلف تماما.

ولتجنّب هذا النّوع من الخداع, ينبغي معالجة الحوّاس أو تركيب أجهزة خاصّة لها كالسماعات أو النظارات.

3. الخداع العقلي:

وهذا النوع من الخدع يرجع إلى أسباب داخليّة, فكلّ منّا له عقليّة خاصّة تكوّنت على نحو خاصّ, وتختلف بالتالي نظرتنا للأشياء باختلاف عقليّاتنا, فالرّجـل البـدائيّ الذي ينظر إلى ورقة النبات الطائرة في الهواء ويعتقد أنّ هناك روحا تحرّكها, فهذا هـو خداع عقليّ نتيجة أسباب داخليّة عقليّة لا صلة لها بالظروف الطبيعيّة ولا العصبية.

ويمكن تحاشي ذلك بالتروّي في التأويل حتّى تكون أفكارنا مطابقة للواقع.

* أنشطة ومقالات:

1. ما هي خطوات عمليّة الإدراك الحسي, تكلّم عن العوامل المؤثّرة فيه ؟

2. اشرح أثر كلّ من العوامل الآتية في عمليّة الإدراك الحسيّ:

– الصيغة الكليّة.

– عامل الإغلاق.

– الشكل والأرضيّة.

3. اشرح أثر كلّ من العوامل التالية في عمليّة الإدراك الحسّي:

– الصيغة الكليّة.

– عامل الإعلاق.

–الشكل والأرضيّة.

مقالات في الموضوع:

1. إلى أيّ مدى يمكن الفصل بين الإحساس والإدراك ؟

(طريقة التحليل: جدليّة)

2. هل يتوقّف الإدراك على فاعليّة الذات أو فاعليّة الموضوع ؟

(طريقة التحليل: جدلية)

3. إنّ للعقل دور كبير في عمليّة الإدراك كيف يمكن تبرير ذلك.

(طريقة المعالجة: الاستقصاء بالوضع)

– طرح المشكلة:

.... ما هي قيمة العقل في كلّ عمليّة إدراكيّة ؟ وهل يمكن أن يكون هناك إدراك دون وجود العقل ؟ وكيف يمكن لنا أن نبرر ذلك ؟.

– محاولة الحل:

1\ عرض منطق الأطروحة: ....

2\ تدعيم الأطروحة بحجج: ...

3\ نقد خصوم الأطروحة: ...

– حل المشكلة: "التأكيد على مشروعيّة الدفاع"...

مطالعات في الموضوع:

– أفلاطون –

*** لماذا رفض أفلاطون أن تكون الحواس سبيل المعرفة الصحيحة:**

يقول أفلاطون أننا لو جعلنا الحواس هي السبيل إلى المعرفة الصحيحة لأدّى ذلك إلى أن يكون إدراك الحيوان مثل إدراك الإنسان لاشتراكهما في الحواس. وأن يكون

إدراك الطفل مثل إدراك البالغ, والجاهل مثل العالم. ثمّ أنّ الحواس تأتي لنا بإدراكات متناقضة فالشجرة الواحدة تبدو كبيرة عن قرب صغيرة عن بعد.

* شرح نظريّة المثل عند أفلاطون:

يقسّم أفلاطون العالم إلى قسمين:

(أ)- القسم المحسوس: وهو عالمنا الذي نعيش فيه. وهو عالم محسوس متغيّر. ذو وجود غير حقيقي. لأنّه متغيّر يصعب ضبطه بصفة كليّة.

(ب)- القسم غير المحسوس: وهو عالم مستقلّ عن عالمنا يسمّيه أفلاطون عالم المثل. وهو عالم ثابت ذو وجود حقيقي.

ويرى أفلاطون أنّ عالم المثل هو الأصل. والأشياء الموجودة في عالمنا صور لهذه المثل. أي يجعل الموجودات والكائنات الحسيّة التي توجد في عالمنا الذي نعيش فيه عبارة عن أشباح أو صور أو انعكاسات لهذه المثل العقليّة التي توجد في عالم آخر مستقلّ.

ويرى أفلاطون أنّ عالم المثل هو الأصل. والأشياء الموجودة في عالمنا صور لهذه المثل. أي يجعل الموجودات والكائنات الحسيّة التي توجد في عالمنا الذي نعيش فيه عبارة عن أشباح أو صور أو انعكاسات لهذه المثل العقليّة التي توجد في عالم آخر مستقلّ.

مثال: هذه الشجرة وتلك الشجرة وغيرها من ملايين الأشجار التي توجد في عالمنا لها مثال الشجرة. وهو مثال كامل يمثّل حقيقة كلّ شجرة. وهذا المثال ليس ماديّ أو محسوس.

مثال: إنّ محمّد وعلي وإبراهيم وغيرهم من ملايين الأفراد لها مثال هو الإنسان وإنّ الفكرة التي في ذهننا عن الإنسانيّة إنّما هي صدى لهذا المثال العقلي المجرّد الأوليّ الذي يوجد في عالم مستقل.

مثال: هذه الوردة جميلة, وهذه المرأة جميلة, وهذا الفستان جميل. وغيرها من ملايين الموجودات الجميلة ليست إلاّ صورا منعكسة لمثال الجمال الحقيقي في عالم المثل. فهذه الموجودات مجرّد مظاهر وظلال وأشباح للجمال ذاته في عالم المثل.

ولتوضيح نظرية المثل عند أفلاطون لنتصوّر أنّ الجمال نور لامع تحيط به آلاف المرايا بعضها محدّب وبعضها مقعر وبعضها غير مصقول و بعضها مكسور بعضها سليم. فكلّ هذه المرايا المختلفة ستعكس صورا متباينة للجمال بحيث أنّ كلّ صورة من الصور لانطباق الأخرى في تكوينها. ومن هنا تصبح جميع الصور المنعكسة مجرّد ظلال للحقيقة الواحدة الكاملة وسط المرايا. (مثال الجمال).

* كيف ندرك عالم المثل:

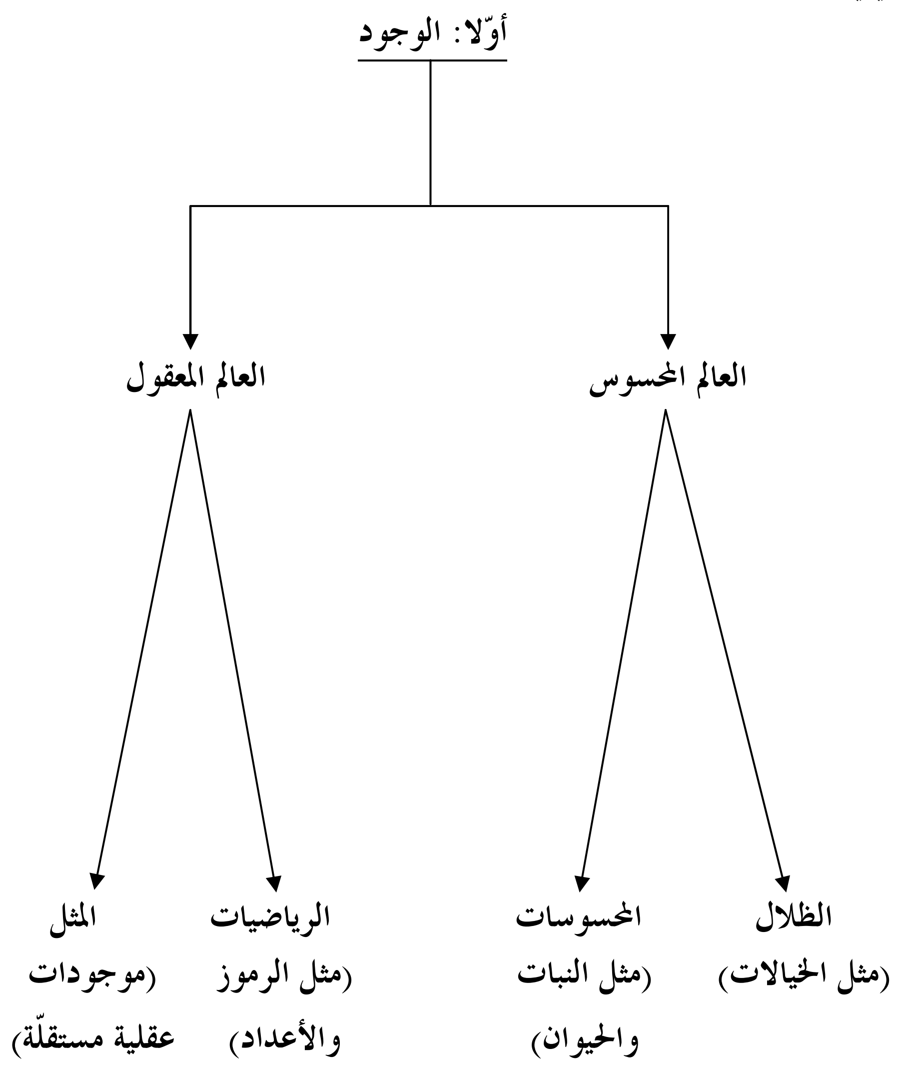
عالم المثل لا يمكن أن يدرك بالحواس. ولكن يدرك بالعقل أو الجدل. ولكي يستطيع الإنسان أن يحصل على المعرفة الحقّة يجب أن يسلك طريق الجدل صعودا وهبوطا:

(1). الجدل الصاعد: يرتفع بالنفس من عالم الواقع المحسوس إلى عالم المثل.

(2). الجدل الهابط: يهبط من الفكر أو المثل إلى الواقع مرّة أخرى لمحاولة تخليص النّاس ممّا يسودهم من وهم وجهل.

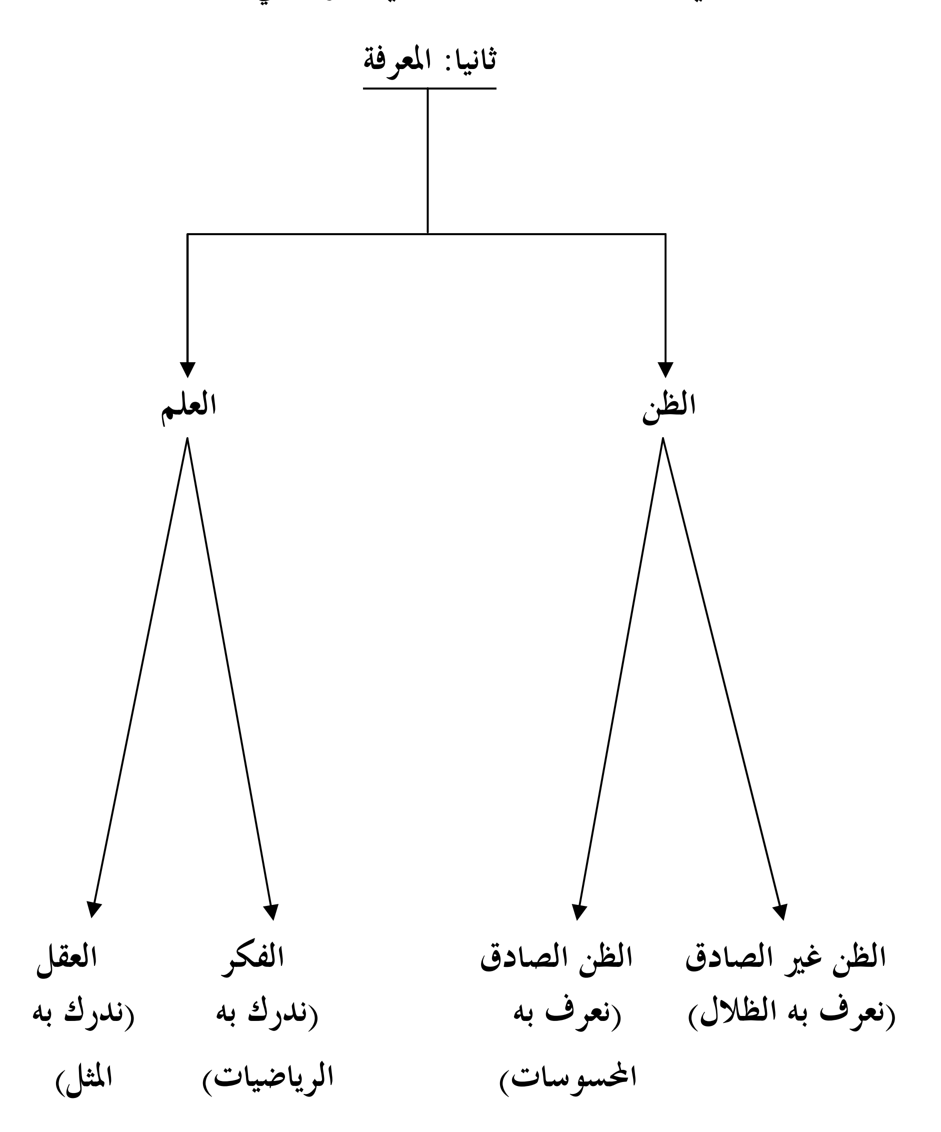
* هناك درجات للوجود عند أفلاطون تقابلها درجات للمعرفة وضّح ذلك:

الوردة والكتاب والشجرة موجودات حسيّة يمكن معرفتها بالعقل. والضمير والخير موجودات عقليّة يمكن معرفتها بالعقل. ومن هنا تتعدد درجات الوجود. وتقابلها درجات في المعرفة. ويرى أفلاطون أنّ درجات الوجود والمعرفة تتعدد كالآتي:



أوّلا: الوجود
العالم المحسوس
العالم المعقول
الظلال
(مثل الخيالات)
المحسوسات
(مثل النبات
والحيوان)
الرياضيات
(مثل الرموز
والأعداد)
المثل
(موجودات
عقلية مستقلّة)

و هذه الدرجات في الوجود يقابلها درجات في المعرفة هي :



*** أسطورة الكهف لدى أفلاطون مشكلة العلاقة بين الفكر والواقع في نظره:**

يشبه أفلاطون موقف البشر الذين يعيشون في العالم المحسوس وعدم قدرتهم على إدراك عالم المثل, بقوم قد سجنوا في كهف مظلم منذ ولادتهم, وهذا الكهف تنعكس على جدرانه الصور والظلال التي تتكوّن نتيجة دخول أشعة الضوء من فتحة في جدار الكهف وراء ظهورهم, فيعتقدون أنّ هذه الصور والظلال التي تنعكس على جدران الكهف هي موجودات حقيقية لعدم قدرتهم على الخروج من ذلك الكهف لرؤية الموجودات الحقيقيّة خارجة.

أمّا من استطاع أن يعوّد نفسه على التطلّع خارج الكهف, فسوف يرى الموجودات على حقيقتها, وليست صورها أو ظلالها, وحينئذ سيصل إلى عالم الحقيقة.

- كانط -

1. إذا كان التجريبّيون قد ذهبوا إلى اعتبار الحواس وحدها هي مصدر المعرفة, وذهب العقليّون إلى اعتبار العقل هو مصدر المعرفة, فإنّ (كانط) الفيلسوف الألماني يرى أنّهما معا مصدر المعرفة, فالمعرفة تمتدّ على قوالب الفكر والمبادئ العقليّة.

2. في فطرة الإنسان وسيلتين لجمع الإمدادات الحسيّة وترتيبها بحيث تؤدّي إلى إدراك حسي. هاتان الوسيلتين هما مقولتي "الزمان" و"المكان".

وبهما تنتظم الإمدادات الحسيّة عن طريق ربطها بعلاقة مكانيّة. ووضع الأشياء في تتابع زمنيّ (قبل وبعد) فإذا تكوّنت لدى صورة ذهنية عن "برتقالة" فالمادّة الخام من لون وطعم ورائحة أتتني بها الحواس من الخارج. ولكنني أنا الذي صنعت الصورة من المادّة الخام باستخدام أداتين هما "الزمان" و"المكان". إذن ليس في الأشياء نفسها ترتيب مكاني أو تتابع زماني, إنّما هما صفتان ذاتيتان من عندي خلعتهما على الأشياء لتصبح ذات معنى.

3. ويرى (كانط) أنّ الأشياء الخارجيّة تأتي على هيئة إمدادات حسيّة تمدّني بها الحواس فإدراك لون الشيء بالبصر, وطعمه بالذوق. وصوته بالسمع. وهذه الإمدادات الحسيّة

المختلفة مادّة مختلطة مهوّشة لا تكفي وحدها لكي أدرك الشيء. بل لا بــدّ أن تــنظّم وتتجمّع.

4. العقل هو الذي يقود الطبيعة. وقد أطلق (كانط) على هذا الموقف إســم "الثــورة الكوبرنيقيّة"، شبيها لموقف "كوبرنيكس" في الفلك الذي أكّد أنّ الشمس هي مركــز الكون. كذلك أكّد أنّ العقل هو مركز العالم.

16. درس التعلّم والعادة (نموذجا):

في الأنشطة:

بطاقة تقنيّة للتدريس بواسطة الكفاءات (درس: التعلّم والعادة)

ملاحظة: قد يكتفي الأستاذ بإحدى الوضعيات التالية أو إبداع وضعيات أخرى تحقّق نفس الأهداف ونفس الغاية (تحقيق المهارات والكفاءات التعلّميّة).

*** الوضعية رقم 1:**

المدّة: 10 دقائق الأولى من الدرس.

الغاية المرجوّة (الهدف العام):

استنطاق التلميذ في إثارة الإشكاليات الخاصة بدرس التعلّم والعادة وتوجيهها في ضبط المفاهيم والحلول.

الأهداف:

- اكتساب مستقبلات لعادة النوم والنهوض مبكّرا .....

- ترسيخ فكرة الحوار في المحيط القريب (في القسم والأسرة)

- تثبيت قبول فكرة التوجيه من طرف الأسرة والمدرسة لدى التلميذ مع فتح مجال إبداء الرأي بكلّ احترام ولباقة.

...الخ..

الوسائل المستعملة:

**السبّورة \ تقسيم القسم إلى صفوف من أجل تحديد الوضعيّات المشكّلة **

المشكل:

"وضع رب أسرة بعض القواعد من أجل تنظيم حياة الأسرة اليوميّة:

1. إلزام الأولاد بالنوم والاستيقاظ المبكّر.

2. تحديد أوقات الدخول والخروج من المترل.

3. عقد جلسة أسبوعيّة تجمع الأبوين والأبناء يستمعون فيها إلى آراء بعضهم البعض.

4. ترك أمر تربية الأولاد للأمّ وتدخّل الأب في أوقات محدّدة وعند مستوى معيّن.

توزيع التلاميذ إلى صفوف (المدّة خمس دقائق): والمطلوب من كلّ صفّ أن يثير:

– الصف الأوّل: إيجابيّات القوانين السابقة.

– الصف الثاني: سلبيّات القوانين السابقة.

– الصف الثالث: المثيرات (أي لا هي إيجابية ولا هي سلبيّة لكنّها قابلة للتصوّر).

– الصف الرابع: البدائل.

الحلول المقترحة (5 دقائق):

الإيجابيّات:

*** في النوم المبّكر: المحافظة على الصحّة \ الادخار في الكهرباء \ ..الخ..**

*** في تحديد أوقات الدخول والخروج من المترل: تعلّم للانضباط والاستقامة في السلوك \تخفيف الوطء على الأمّ في توزيع وجبات الأكل وبالتالي توحيد روابط الأسرة (الالتقاء على مائدة الأكل)...الخ..**

*** في عقد الجلسة الأسبوعيّة بين أفراد الأسرة التخفيف من حدّة التوتّر بين هؤلاء الأفراد وتعليق سوء التفاهم إلى الجلسة الأسبوعيّة ممّا يجعل أفراد الأسرة يستعدون وينتظرون هذه الجلسة بفارغ الصبر\ فرصة للتنفيس وخلق نوع من العصف الذهني...الخ...**

*** في ترك أمر تربية الأولاد للأمّ توزيع للمهام وتجنّب تداخل المسؤوليّات بين كلّ من الأب والأم وتقليص الخلافات من أجل تسيير محكّم للأسرة...الخ..**

السلبيّات:

*** شعور الأبناء بالقهر للنظام الشبيه بالعسكري..الخ..**

*** منع الأبناء من ممارسة هوايات مما يحبّونه خارج البيت ..**

*** الحد من فرصة اللقاء بين أفراد الأسرة, كبت المشاعر الحميميّة بين أفراد الأسرة...**

*** قد يطرح صعوبة الاتصال مع المحيط الخارجي..**

* قد يصعب تطبيق ذلك للطوّارئ الموجودة في المحيط..

البدائل:

* في النوم وتحديد أوقات الخروج والدخول: يمكن خلق توازن: في نهاية الأسبوع والعطل بعد مناقشة الأفراد..

* في عقد الجلسة الأسبوعيّة: التمديد إلى مرّة في الشهر أو عند الضرورة...

* تخفيف الوطء على الأم بتوزيع المهام على مختلف أفراد الأسرة...الخ..

وللأستاذ توسيع مجال التصوّر حسب قابليّة التلاميذ وتعليمهم كيفيّة المناقشة داخل القسم.

الوضعيّة رقم 2:

"طرد أحد الأساتذة تلميذا من القسم, وقدّم تقريرا إلى مستشار التربية (المراقب العام) عن طريق مساعد التربية (المراقب) المسؤول عن هذا القسم, ففتح مجلسا تأديبيّا للتلميذ ترأسّه مدير المؤسّسة بحضور, التلميذ ووليّه والمعلّم وممثّل القسم, ما هي وجهات النظر الخاصّة بهؤلاء الأطراف...

المدير: يعبّر عن سوء تصرّف التلميذ (تربيته).. مثيرا بعض القوانين الضابطة للمؤسسة

المعلّم: يلخّص الحدث.

ممثّل القسم: يعيد إثارة الحدث.

التلميذ: يدافع عن نفسه بمختلف معطياته التعليميّة..

الولي: ....

كلّ من ممثلّ القسم والتلميذ تعبير صارخ عمّا تلقّياه من تعلّم وعادات في كلّ من الأسرة والمدرسة.

المعلّم والمدير يستدركا الوضع من دون أن يشعر التلميذين ...."

واصل حسب نموذج الوضعيّة الأولى.

الوضعية رقم 3 (الهدف: امتحان مدى قدرة التلميذ على استيعاب وتوظيف المعطيات الموجودة في الدرس في حياته العمليّة):

"اشرح أربعة من شروط التعلّم, وضّح ما تقول بأمثلة تطبيقيّة".

أوّلا: البدء بالطريقة الصحيحة:

1. يجب الحرص على أن تكون المحاولات الأولى في عمليّة التعلّم خالية من الأخطــاء, لأنّ تكرار هذه الأخطاء يؤدّي إلى ثباتها في سلوك الفرد, مما يجعل التخلّص منها مــن الصعوبة بمكان, فالشخص الذي يبدأ تعلّم السباحة بطريقة خاطئة, فإنّ تكــرار هــذا الخطأ يؤدّي إلى ثباته في سلوكه ويحتاج إلى مجهود كبير للتخلّص منه.

2. والطالب الذي يبدأ بتعلّم اللغة الأجنبيّة وينطق كلماتها بطريقة خاطئة ثمّ يعتاد على هذا الخطأ حتى يصل إلى مرحلة الثبات, فإنّ هذا الخطأ يلازمه طول حياته.

وبالمثل في بقيّة القواعد المختلفة في شتّى العلوم, لأنّه متى كانت البداية صــحيحة فإنّ هذا الخطأ يظلّ يلازمه طوال حياته.

ثانيا: معرفة النتيجة باستمرار:

1. أثبتت التجارب أنّ معرفة النتيجة باستمرار أفضل بكثير من معرفتها بعــد انتــهاء العمل كلّه لأنّ معرفة النتيجة بعد كلّ محاولة يتيح للفرد الفرصــة لحــذف أخطائــه وتحاشيها بعكس الحالة إذا المعرفة إجماليّة فإنّها تؤدّي إلى ثبات الخطأ وتكراره.

2. والطالب الذي يحلّ مجموعة مسائل رياضيّة, عليه دائما أن يعرف النتيجة بعد كــلّ مسألة, أمّا الانتظار للانتهاء من حلّ المسائل كلّها ومعرفة النتيجة الإجماليّة, فهو وضع له خطورته, لأنّه قد يخطئ في مسألة ويكرّر هذا الخطأ في المسائل الأخرى مما يؤدّي إلى ثباته.

ثالثا: أهمّيّة الإرشاد والتوجيه:

1. للإرشاد في عمليّة التعلّم أهمّيّة كبرى, فهو يؤدّي إلى سرعة الإتقان واختصار كثير من الوقت والجهد على أنّه ينبغي أن نلاحظ:

(أ) – أنّ الإرشاد ينبغي أن يتم أثناء المحاولات الأولى من عمليّة التعلّم في نهايتها حتى يكون مجديا.

(ب)– عدم الإكثار من التوجيه والإرشاد والنصائح حتى لا نقضي على جهد المتعلّم وإيجابيّته.

التعلّم والعادة

* ضبط مفهوم التعلم:

التعلم عبارة عن تغيير يحدث في سلوك الكائن الحي نتيجة تفاعله مع بيئته, يؤدّي هذا التغيير إلى اكتساب عادات ومهارات يستفيد منها.

ويمكن أن نستخلص من هذا التعريف صفات التعليم التالية:

– أنّه سلوك مكتسب يظهر نتيجة تفاعل الكائن المدرك مع بيئته.

– يرتبط هذا الظهور بوجود شرط الممارسة والتكرار.

– مما يؤدّي إلى تعديل سلوك الكائن وتغيير طريقة أدائه.

– ومن ثمّ تتكوّن لديه عادات ومهارات يستفيد منها بعد ذلك مستقبلا.

فالقطّة عندما تختطف اللحمة, فهي تسلك سلوكا فطريا لإشباع عامل الجوع عندها, لكن عندما يعاقبها صاحبها بالضرب على هذا العمل فهي تشعر بالألم, وبتكرار هذه العمليّة تكتسب القطّة سلوكا جديدا لم يكن لديها من قبل هو عدم اختطاف الطعام عامّة, وتؤدّي كثرة تكرار السلوك الجديد إلى جعله عادة تلازم القطة طوال حياتها.

* أهمية التعلم:

1. الإنسان يولد مزوّدا ببعض أساليب السلوك الفطريّ كالرضاعة وعمليّة الإخراج وبعض الأفعال اللاإراديّة كالحرية والبكاء, وهذا السلوك الفطري لا يكفي لحياة الإنسان, فلا بدّ من أن يضيف إليه سلوكا آخر مكتسبا, وبذلك يعتبر التعلّم شرطا أساسيّا لمواجهة الحياة.

2. التعلّم ضروري ليتكيّف الكائن الحي مع البيئة الطبيعيّة التي يعيش فيها.

3.التعلم ضروري ليتكيف الكائن مع البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها ويكتسب عاداتها وتقاليدها.

4. يؤدّي إلى اكتساب مهارات وقدرات جديدة تساعد على تطوّر الكائن الحي, فضلا عن أنّه الوسيلة الأساسية لتهذيب الإنسان و التحكّم في سلوكه.

*** نظريات التعلّم وطرقه:**

اكتشف العلماء طرقا مختلفة للتعلّم منها:

1. طريقة الارتباط الشرطي (بافلوف, بتشريف)

2. طريقة المحاولة والخطأ (ثورنيدك, داشيل)

3. طريقة الاستبصار (كهلر, كوفكا)

1- طريقة الارتباط الشرطي

*** أوّلا: تجربة بافلوف:**

1. أحضر بافلوف كلبا وأجرى له عمليّة تشريحيّة لتوصيل الغدد اللعابية بأنبوبة زجاجية لالتقاط قطرات اللعاب وقياس كمّيتها.

2. قرع بافلوف الجرس للكلب الجائع فوجد أنّ صوت الجرس لا يحدث له أيّ استجابة (لعابيّة).

3. بدأ بافلوف يقرع الجرس مصحوبا بتقديم الطعام وكرر هذه العملية من 20 إلى 30 مرّة, ثمّ امتنع عن تقديم الطعام واكتفى بقرع الجرس فقط فوجد أنّ صوت الجرس وحده يحدث الاستجابة (إفراز اللعاب).

ويمكن توضيح هذه التجربة فيما يلي:

1. طعام = إفراز اللعاب.

2. طعام + جرس = إفراز اللعاب.

3. جرس لمفرده = إفراز اللعاب.

وقد خرج "بافلوف" من تجربته هذه بالنظرية الآتية:

إذا تكرر منبّهان مختلفان (الطعام والجرس) في التأثير على الكائن الحـــي في وقـــت واحد يحدث بينهما ارتباط, بحيث أنّ أحد المنبّهين (الجرس) يمكن أن يثير نفس استجابة المنبه الآخر (الطعام).

وانتهى بافلوف إلى عدّة قوانين تحكم نظريّته:

1. الانطفاء التجريبي:

إذا تكرر المنبّه الصناعي وحده (الجرس) دون أن يكون مصحوبا بالمنبـــه الطبيعـــي (الطعام) يترتّب عليه ضعف الاستجابة (إفراز اللعاب) بالتدريج حتّى تنطفئ فلا يعـــد الكلب يفرز اللعاب عند سماعه صوت الجرس.

2. العودة التلقائية:

إنّ عودة الاتصال بين المنبّه الطبيعي والمنبّه الصناعي مرّة ثانيّة بعد حدوث الانطفاء التجريبي, يجعل لعاب الكلب يسيل مرّة أخرى بمجرّد سماعه الجرس فقط, وإن يكـــن أقّل بكثير من التجربة الأولى.

3. التعميم والتمييز:

الكلب في بداية التجربة يسيل لعابه عند سماعه صوت الجرس وكلّ ما هو قريـــب الشبه منه ولكن بتكرار التجربة لا يسيل لعابه إلاّ على جرس معـــيّن هـــو الجـــرس المستخدم في التجربة, فكأنّه انتقل من مرحلة التعميم إلى مرحلة التمييز.

* ثانيا: تجربة بتشريف:

توصّل عالم روسي آخر هو بتشريف إلى نفس النتائج التي توصّل إليها بافلوف من تجربته.

كأن يمرر في تجربته هذه تيّارا كهربائيّا على قدم كلب, وباقتران الجـــرس بالتيـــار الكهربائي عدّة مرّات, كان الجرس وحده كافيا لجذب قدم الكلب.

2- طريقة المحاولة والخطأ

* أوّلا: تجربة داشيل:

أحضر "داشيل" فأرا جائعا ووضعه عند فتحة متاهة لها طرق كثيرة متعرّجة ومسدودة ووضع في نهاية المتاهة طعاما للفأر. كان الفأر في أوّل الأمر يستغرق وقتا طويلا في محاولات خاطئة لاكتشاف الطريق الصحيح, ثمّ قلّت محاولاته حتّى تعلّم أخيرا السير مباشرة في الطريق السليم دون خطأ.

* ثانيا: تجربة ثورندايك:

أجرى "ثورندايك" تجربة مشابهة.

أحضر قطّا جائعا ووضعه داخل قفص يمكن فتحه من الدّاخل ووضع له خارج القفص طعاما له رائحة نفّاذة, كان القطّ في أوّل الأمر يبذل الكثير من المحاولات الفاشلة حتّى استطاع أن يفتح القفص ويخرج لالتهام الطعام. وبتكرار التجربة تعلّم فتح الباب دون أيّة محاولة خاطئة.

وقد فسّر العلماء طريقة التعليم هذه بقانونين رئيسيّين هما:

1. قانون التردّد أو التكرار:

يقول "واطسن" وهو أحد علماء النفس الأمريكيين أنّ الحركات التي تتكرر كثيرا هي التي تثبت في سلوك الكائن الحي، والحركات التي لا تتكرر تضعف وتتلاشى.

والحيوان في التجربتين السابقتين (داتشيل وورونيك) إذا بدأ بمحاولة فاشلة فلا بدّ أن يتبعها بأخرى ناجحة, أمّا إذا بدأ بمحاولة ناجحة فبديهي أن ينتهي عند هذا الحد.

فالمحاولات الناجحة تكررت في التجربتين السابقتين أكثر من المحاولات الفاشلة.

وبالتالي, سلوك الكائن الحي:

التجربة الأولى	محاولة فاشلة	محاولة ناجحة
التجربة الثانية	محاولة ناجحة	–
التجربة الثالثة	محاولة فاشلة	محاولة ناجحة

التجربة الرابعة	محاولة فاشلة	محاولة ناجحة
التجربة الخامسة	محاولة ناجحة	–

2. قانون الأثر:

وخلاصة أنّ الحركات الناجحة التي يعقبها أثر طيّب وتجلب السرور والارتياح يميل الحيوان إلى تكرارها, وهذا التكرار يؤدّي إلى ثباهّا في سلوكه، بعكس المحاولات الفاشلة التي تؤدّي إلى أثر سيّئ وعدم الارتياح, وتضعف شيئا فشيئا حتّى تتلاشى من سلوكه.

ففي تجربة "ثورنديك" نجد أنّ الحركات الناجحة التي أدّت إلى فتح الباب وتناول الطعام، تبقى ويحفظها القط. والحركات الفاشلة التي لا تؤدّي إلى فتح الباب أو الوصول إلى الطعام تتلاشى.

3- طريقة الاستبصار

رفض "كهلر" و"كوفكا" من أصحاب مدرسة "الجشطلت" في ألمانيا تفسير التعلّم عن طريق الارتباط الشرطي, أو المحاولة أو الخطأ, وانتهوا من تجارهم إلى أنّ التعلّم يقوم على أساس فهم الكائن وإدراكه الموقف ككلّ, وإدراك جملة من علاقات تتضح له فجأة, وهذا ما يعرف باسم الاستبصار.

* تجربة "كهلر ":

1. أحضر "كهلر" قردا جائعا ووضعه في قفص وعلّق له موزة في سقفه ووضع داخله عصا كبيرة في مجال بصري واحد مع الموزة, وأثناء تفكيره وقع بصره على العصا وأمسكها واسقط بها الموزة.

2. في تجربة أخرى أكثر تعقيدا استبدل "كهلر" العصا بصندوقين صغيرين إذا وضع أحدهما فوق الآخر أمكنه أن يحصل على الموزة, وبعد فترة من التفكير والمحاولات الخاطئة أمكنه أن يدرك العلاقة بين الصندوق وحصوله على الموزة, وأمكنه أن يصل إلى الموزة.

3. استبدل "كهلر" في تجربة ثالثة الصندوقين بعصاتين صغيرتين إحداهما ذات تجويف, يمكن وضع إحداهما في تجويف الأخرى والوصول إلى الموزة, وبعد عدّة محاولات كان يستخدم فيها القرد كلّ عصا على حدة, أمكنه أخيرا أن يرى التجويف في العصا وأدخل فيها العصا الأخرى واستخدمها للوصول إلى الموزة.

وقد توصّل "كهلر" إلى عدّة قوانين من تجاربه هذه:

1. إدراك العلاقات الفجائيّ:

كلّما ارتقى ذكاء الكائن الحي كان إدراكه للعلاقات أسرع, والعكس صحيح فلو وضعنا في قفص "كهلر" إنسانا ناضجا مكان القرد, لأدرك العلاقة بين العصا والموزة بصورة أسرع ولما قام بكلّ تلك المحاولات الخاطئة, ولو وضعنا مكان القرد حيوانا أقلّ ذكاءا لتوصّل إلى الموزة في زمن أطول وكانت حركاته الخاطئة أكثر, مع ملاحظة أنّ هذا الإدراك يحدث فجأة أثناء السلوك العشوائي للكائن الحي.

2. إدراك الكليّات أسبق من الجزئيّات:

إنّ نظرة الإنسان للموضوع في بادئ الأمر تكون نظرة كلّية شاملة, ثمّ تتضح التفاصيل الجزئيّة بعد ذلك, فإذا رأيت شخصا قادما, فإنّني أراه ككل ثمّ تتضح تفاصيله الجزئيّة كلون العينين ولون البشرة وملامح الوجه بعد ذلك.

وهذه النظريّة الكليّة الشاملة للأشياء هي التي تسهّل إلى حدّ كبير عمليّة إدراك العلاقات للموضوعات الخارجيّة.

3. النضج والخبرة:

تزداد قدرة الكائن الحي على إدراك العلاقات بازدياد نضجه وذكائه العملي, ولو افترضنا انعدام هذا النضج والذكاء لانعدمت بالتالي عمليّة التعلّم.

ويصدق ذلك على الخبرة أيضا فإذا كان الموقف قد مرّ في خبرتي من قبل كان إدراكه للعلاقات أسرع والمجهود المبذول أقلّ, أمّا إذا كان الموقف الجديد لم يمر في خبرتي فإدراك العلاقات هنا يحتاج إلى جهد.

تكامل الطرق الثلاثة في سلوك الإنسان

بأيّ هذه الطرق الثلاث يتعلّم الإنسان ؟

الوقع أنّ الإنسان يستخدم الطرق الثلاث عبر جميع مراحل حياته, ولكـــن, قـــد تتغلّب إحدى الطرق الثلاثة عل الطريقتين الأخرتين في مرحلة من مراحل الحياة.

* فالطفل في المرحلة الأولى من الميلاد نجد أنّ أغلب سلوكه في هذه المرحلة يتم بواسطة الارتباط الشرطي, فحبّ الطفل لأمّه نتيجة لارتباط شرطي, فالأمّ ارتبطت في ذهـــن الطفل بإشباع حاجته وتخفيف آلامه, وبتكرار هذا, أصبح وجود الأمّ وحـــده كافيـــا ليشعر الطفل بالراحة. ومعظم مخاوف الطفل يكتسبها عن طريق الارتباط الشرطي.

وفي تجربة أجراها عالم النفس "واطسن" عل طفل صغير قدّم إليه فأرا أبيض ,ففرح به الطفل وظل يداعبه, وبعدها قدّم إليه الفأر, وفي نفس الوقت أطلق صـــوتا حـــادّا مزعجا, فخاف الطفل وظل يصرخ من الخوف, و بتكرار التجربة ؛ أصبحت مجـــرّد رؤية الفأر تثير خوف الطفل.

وتبدو هذه الطريقة بوضوح في الكائنات الحيّة ذات التكوين العصبي الجسميّ فقط كالحيوانات والحشرات.

* وأخيرا عندما يتم نضج الفرد ويصل إلى مستوى مناسب من الـــذكاء يـــستطيع أن يكتسب معلومات جديدة عن طريق الاستبصار, فقيادة السيارة, أو إصلاح آلة معقّدة أو حلّ مسألة رياضيّة, كلّها إنّما تعتمد على الإدراك.

وتبدو هذه الطريقة في أكثر الحيوانات ذكاءا كالقردة.

لا يوجد فواصل محددة بين كلّ طريقة وأخرى, فالقرد يستخدم الطرق الثلاثـــة في كلّ مراحل حياته وإن كانت هناك طريقة تغلب على الأخرى في مرحلة من مراحـــل حياته.

أثر التعلّم في تكوين العادات

ارتباط التعلّم بالعادة:

1. هدف عمليّة التعلّم في أيّ مرحلة من مراحل الحياة هو تكوين عادات ومهـــارات تحدّد سلوكه. فأنت تتعلّم الكتابة على الآلة الكاتبة من أجل اكتساب عادة في الكتابة على هذه الآلة فتوفّر لك الجهد والوقت.

2. وتتكوّن العادات بنفس طرق التعلّم الثلاث, فقد يكتسب الفرد بعض عاداته عن طريق الارتباط الشرطي, أو عن طريق المحاولة والخطأ, أو عن طريق إدراك العلاقات.

ضبط مفهوم العادة:

استعداد مكتسب للقيام ببعض الأعمال وتكرارها بصورة يطمئن لها الفرد وسلوك يؤدّيه بطريقة آليّة نتيجة التكرار:

هي إذن

1. أسلوك مكتسب.

2. هذا السلوك المكتسب اكتسبه الفرد بالتكرار, وكلّما ازداد التكرار ازداد إتقـــان الفرد للعادة.

3. آليّة يؤدّها الفرد بدون تفكير.

*** أنواعها:**

1. عادة حركيّة:

كالتدخين والكتابة وقيادة السيارة والسباحة .....

وقد فسّر العلماء اكتساب هذه العادات بأنّ عضلات الأعضاء الـــتي تـــتمّ عـــن طريقها هذه العادات أصبحت قابلة على تأديتها بطريقة سهلة نتيجة التكرار, فمثلا لو تعوّدت وضع المحفظة في جيب السروال الأيمن ستتعوّد يدي على هذه الحركة.

لكن, لو غيّرت مكانها ووضعتها في الجيب الأيسر فإنّ يدي اليسرى ستظلّ تمتـــد آليّا ناحية اليمين في كلّ مرّة.

2. عادة لفظيّة:

وتتمثّل في نطق الألفاظ بطريقة خاصّة أو النطق الخطأ كالتأتأة أو الثأثأة أو الفأفأة, أو سرعة نطق الكلمات أو بطئها, واللعثمة, وسرعة الصوت أو انخفاضه.

إنّ الطفل حين ينطق بكلمات خاطئة ولا يجد من يصحّحها له, من الصعب بعد ذلك تعويد عضلات اللسان على حركات جديدة إلاّ بعد وقت طويل وتدريب متكرّر شاق.

3. عادات عقليّة:

انطباع النشاط الفكري بطابع معين كالتفكير بأسلوب منطقي.

ويقصد بها طريقة التفكير بسرعة أو ببطء, والعقليّة قد تكون أدبيّة, فنيّة, فلسفيّة, أو موسيقيّة.., إذ لكلّ فرد منّا نوع خاص من الثقافة اصطبغت به عقليّته.

4. عادات وجدانيّة (عاطفيّة):

أساليب انفعالية اعتاد عليها الإنسان كعادة ضبط النفس, كالتشاؤم أو التفاؤل والانطواء أو الانبساط وهي تقوم على أساس وجداني أو عاطفيّ.

5. عادات جسديّة:

حيث يألف الجسم بعض المؤثّرات كالتدخين.

6. عادات خلقيّة واجتماعية:

وهي عادات تحقّق القيم الأخلاقيّة في المجتمع كالكرم.

* تكوين العادة:

ظهور العادة يمرّ بمرحلتين أساسيّتين: أوّلا: دور التكوين,

وثانيا: دور الثبات.

1. دور التكوين:

يكون في البداية الأداء متعثّرا غير متقن ويتمّ اكتساب العادة شيئا فشيئا.

هناك ثلاث طرق تؤدّي إلى ظهور الفعل أو الحركة الأولى للعادة, وهذه الطرق هي نفسها طرق التعلّم, فقد يتعلّم الفرد عاداته عن طريق الارتباط الشرطي. فالطفل الصغير يتعلّم النظافة عن طريق الارتباط الشرطي. لأنّ النظافة ارتبطت في ذهنه باستحسان الوالدين ورضاهما, والقذارة ارتبطت باستهجانهما وغضبهما.

هناك عادة تتكوّن أساسا بواسطة المحاولة والخطأ, ومن أمثلتها الكتابة, فالطفل لا يكتب من أوّل مرّة الكتابة الصحيحة وإنّما ينتقل دائما من الخطأ إلى الصواب, وهنالك أيضا عادات يتعلّمها الفرد عن طريق إدراك العلاقات.

2. دور الثبات (الاستقرار):

وهو مرحلة الأداء السهل بعفويّة وانطلاق كالكتابة, فالعادة تنضج وتثبت على شكل يصعب تعديله بعد ذلك.

ولهذا يؤدّي التكرار المستمرّ إلى ثبات الفعل في سلوك الكائن الحي وخاصّة الإنسان, وكلّما ازدادت مرّات التكرار كلّما ازداد ثبوت الفعل, واكتسبت آليّة في الأداء، وأصبح من الصعب التخلّص منه.

شروط التعلّم وتطبيقها في المجال المدرسي
(شروط تكوين العادات)

– الشروط النظريّة:

وتتجلّى في مختلف التصوّرات التي تثيرها شروط الاكتساب.

وهي كما يلي:

* أوّلا: وجود الدافع:

1. إنّ للدّوافع – فطريّة أو مكتسبة – أهمّية كبرى في عمليّة التعلّم, بحيث: لو انعدمت الدوافع لانعدمت بالتالي عمليّة التعلّم. والكائن الحي يتعلّم كثيرا من سلوكه

لإشباع دوافعه, فكلب "بافلوف" وقطّ "ثورنديك" وقرد "كهلر" تعلّموا لوجود دافع الجوع. ولو افترضنا أنّ لم تكن جائعة لبقي كلّ منهم في مكانه دون أن يحرّك ساكنا.

2. إنّ السبب في فشل كثير من الطلبة في دراستهم يرجع إلى انعدام الدافع أو الحافز الذي يدفعه للبحث والتحصيل, والطالب الذكي هو الذي يستطيع أن يخلق الدافع بنفسه. فيحدد عدّة أهداف يسعى إلى تحقيقها وتكون بمثابة دوافع للدراسة والتحصيل.

* ثانيا: الجزاء (المكافأة):

1. الدافع الداخلي في حدّ ذاته لا يكفي, وإنّما من الضروري وجود الجزء الخارجي الذي يتبع هذا الدافع, ففي تجربة "ثورنديك", لا معنى لتجويع القط إلاّ إذا كان الطعام أمامه. فالجوع (الدافع الداخلي) لا بدّ أن يقابله الطعام (الجزء الخارجي).

2. بالنّسبة للإنسان نجد أنّ وجود أنّ وجود المكافأة التي تتمثّل في صورة مرتبات أو مكافآت أو ترقيات لها أثر كبير في زيادة جهده وإنتاجه, بحيث لو انعدمت هذه المكافأة لقلّ الإنتاج أو انعدم.

3. إنّ وجود المكافأة التي تتمثّل في مجّانيّة التعليم والجوائز الماليّة والتشجيعيّة والشهادات الفخريّة تجعل الطلبة يتنافسون في التفوّق في المجال الرياضي والاجتماعي والثقافي من أجل الحصول عليها. فالجزاء إذن يعمل على إنقاص درجة التوتر التي تصاحب وجود الدافع. وتؤدّي إلى نوع من الترضية أو الإشباع.

4. العقاب أيضا نوع من أنواع الجزاء يفيد في كثير من الأحيان ويجعل الشخص ينتبه إلى أخطائه.

* ثالثا: التدريب الموزّع والتكرار:

1. التعلّم يحدث بطريقتين مختلفتين, الأولى أن يقوم الفرد بالتعليم بطريقة متواصلة مستمرّة دون فترة راحة, وهي ما يسمّى بالتدريب المتصل, والثانية أن يوزّع المتعلّم مجهوده على فترات مختلفة تتخللها فترة راحة, وقد دلّت التجارب التي قام بها علماء

النفس أنّ التدريب الموزّع أسرع و أثبت في الذاكرة من التدريب المتّصل, ويمكن أن نعلل ذلك:

(أ). بأنّ التدريب الموزّع يريح قوى الفرد العقليّة فيساعده ذلك على الحفظ وتثبيت المعلومات.

(ب). كما أنّ التكرار في فترات متباعدة يتيح للعقل الفرصة لتذكّر الموضوعات السابقة فيزداد ثباتها.

2. يجب إذن على الطالب أن يحصّل مواده بطريقة التدريب الموزّع,

فمثلا حفظ الشعر يمكن أن يقسّمه على فترات موزّعة على عدّة أيّام ضمانا لبقائها في الذهن, وكذلك في بقيّة المواد الأخرى, لأنّ تحصيل المادّة كلّها دفعة واحدة يعرّضها إلى النسيان ويؤدّي إلى الملل.

* رابعا: الاهتمام والإرادة:

الانتباه لدقائق الموضوع وتفاصيله ممّا يزيد من سرعة وسهولة الاعتياد.

الشروط العمليّة:

وقد توصّل إليها العلماء نتيجة تجارب أجريت على الإنسان والحيوان مثل تجارب "سمويل" على الفئران و"يركس" على الديدان, لمعرفة القواعد العامّة التي تتّبعها العضويّة في اكتساب العادات الحركيّة. فقد لوحظ أنّ قوانين اكتساب العادات لدى الإنسان والحيوان تختلف في درجة التعقيد فقط.

والتي يمكننا ضبطها على سبيل الذكر لا على سبيل الحصر, على النحو التالي:

* أوّلا: البدء بالطريقة الصحيحة:

1. يجب الحرص دائما على أن تكون المحاولات الأولى في عمليّة التعلّم خالية من الأخطاء, لأنّ تكرار هذه الأخطاء يؤدّي إلى ثباتها في سلوك الفرد, ممّا يجعل التخلّص منها صعب, فالشخص الذي يبدأ تعلّم السباحة بطريقة خاطئة, فإنّ تكرار هذا الخطأ يؤدّي إلى ثباته في سلوكه ويحتاج إلى مجهود كبير للتخلّص منه.

2. الطالب الذي يبدأ بتعلّم اللغة الأجنبيّة وينطق كلماها بطريقة خاطئة ثمّ يعتاد على هذا الخطأ حتّى يصل إلى مرحلة الثبات، فإنّ هذا الخطأ يظلّ يلازمه طول حياته.

وبالمثل في بقيّة القواعد المختلفة في شتّى العلوم, لأنّه متى كانت البداية صـــحيحة فإنّ السلوك والعادات القائمة عليها ستكون صحيحة.

* ثانيا: معرفة النتيجة باستمرار:

1. أثبتت التّجارب أنّ معرفة النتيجة باستمرار أفضل بكثير من معرفتها قبـــل انتـــهاء العمل كلّه, لأنّ معرفة النتيجة بعد كلّ محاولة يتيح للفرد الفرصـــة لحـــذف أخطائـــه وتحاشيها بعكس الحالة إذا كانت المعرفة إجماليّة فإنّها تؤدّي إلى ثبات الخطأ وتكراره.

2. الطالب الذي يحلّ مجموعة مسائل رياضيّة, عليه دائما أن يعرف النتيجة بعد كـــلّ مسألة، أمّا الانتظار للإنهاء من حلّ المسائل كلّها ثمّ معرفة النتيجة الإجماليّة, فهو وضع له خطورته, لأنّه قد يخطئ في مسألة و يكرّر هذا الخطأ في المسائل الأخرى ممّا يـــؤدّي إلى ثباته.

* ثالثا: أهمّية الإرشاد والتوجيه:

1. للإرشاد في عمليّة التعلّم أهمّية كبرى, فهو يـــؤدّي إلى ســـرعة إتمامهـــا وإتقانهـــا واختصار كثير من الوقت والجهد.

ينبغي أن نلاحظ أن:

(أ). أنّ الإرشاد ينبغي أن يتمّ أثناء المحاولات الأولى من عمليّة التعلّم لا في نهايتها حتّى يكون مجديا.

(ب). عدم الإكثار من التوجيه والإرشاد والنصائح حتّى لا نقضي على جهد المـــتعلّم وإيجابيته.

2. الطالب الذي يستفيد من شرح وتوجيهات المدرّس داخل الفصل ويبذل مجهـــودا أقلّ في استذكار دروسه, عكس طالب آخر لا يستفيد من الشرح والتوجيهات فيبذل مزيدا من الجهد خارج المدرسة.

* رابعا: التفاعل الاجتماعي والمشاركة الإيجابيّة والتعاون:

إنّ وجود الفرد في وسط جماعة واندماجه وتنافسه مع أفرادها، يؤدّي إلى سرعة التعلّم وإتقانه وثباته.

ووجود الفرد بمفرده يجعل عمليّة التعلّم أكثر صعوبة. ولا شكّ أنّ إيجابيّة الطالب وتفاعله في القسم ومناقشاته مع مدرّسيه وزملائه تؤدّي إلى نتائج أفضل عمّا إذا كان الطالب سلبيّا يقتصر على السماع فقط.

أراد بعض هؤلاء العلماء أن يزيدوا من إنتاج عمّال مصنع حياكة, فكان العمّال يجتمعون كلّ بضعة أسابيع مع أخصّائي نفسي في جلسة شبه عائليّة يناقشون ما وصلوا إليه من سرعة الإنتاج و يبحثون في كيفيّة رفع هذا المستوى حيث يدلي كلّ منهم برأيه، ثمّ يتّفقون في النهاية على الطريقة الجديدة, وفعلا كان الإنتاج يرتفع بعد كلّ جلسة حتّى كاد يصل إلى الضعف.

وقد أجريت بعد ذلك نفس التجربة على مجموعة أخرى من العمّال مع اختلاف جوهريّ هو أنّ الأخصّائي النفسي كان يجتمع بهم في كلّ جلسة ويلقي عليهم مجموعة من الأوامر الخاصّة بضرورة زيادة الإنتاج دون أن يشتركوا أو يتفاعلوا بعضهم مع البعض في المناقشة كما حصل مع العمّال السّابقين، وطبيعي أنّ النتيجة كانت أنّه لم يكن هناك زيادة تذكر أبدا في إنتاج تلك الجماعة الثانية.

قوانين العادة

على ضوء ما رأيناه أعلاه (الشروط النظريّة والعمليّة) يمكننا استخلاص بعض القوانين للعادة:

1. قانون تفريق التمارين عن بعضها بفواصل زمنيّة لتتخمّر المادّة في عضويّة الكائن الحي.

2. قانون النضج سواء كان عضويّا أو عصبيّا ذلك أنّ العادة لا تتم إلاّ بعد تثبيت آثارها الفيزيولوجيّة في الأعضاء والجملة العصبيّة, وهذا يحتاج إلى فترة زمنيّة كافية

(الطالب يحفظ ثمّ ينام فيستيقظ متقنا ما حفظه.... يطلق على هذا في علـــم الـــنفس التطبيقي اسم البرمجة العصبيّة).....الخ....

العادة وآثارها على مستوى السلوك:

الآثار الإيجابيّة للعادة:

ونلتمسها في التلاؤم المتزايد والمهارة:

1. مبدأ الإتقان:

حيث يتحقق التآلف والتناسق بين عناصر الحركات.

فالعادة عندما توفّر الوقت والجهد, تؤدّي إلى إتقان العمل وسرعة الإنتاج.

مثال:

- ارتجال الخطب.

- الكاتب على آلة الكتابة كلّما تمكّن من عادة الكتابة كلّما كان أسرع وأكثر دقّـــة. فبدلا من أن يكتب الصفحة في نصف ساعة يمكن أن يكتبها في خمس دقائق.

2. مبدأ السرعة:

حيث تتمّ العادة في مستوى تحت الشعور ممّا يتطلّب جهدا قليلا.

فالعادة توفّر الجهد العقلي للفرد, وتتيح له سرعة إصدار أيّ قرار.

مثال:

- سرعة الأداء في قيادة السيّارة.

3. مبدأ السهولة:

حيث تتمّ العادة بطريقة أسهل, إذ يتمكّن الفرد بالقيام أكثر من عـــادة في وقـــت واحد.

مثال:

- يمكن لكثير من السيدات أن يتحدّثن أو يقرأن أو يشاهدن التلفاز أثنـــاء قيـــامهنّ بأشغال "التريكو تاج".

الآثار السلبيّة للعادة (مساوئها وأضرارها):

1. الإدمان وخلق الحاجة:

صعوبة التخلّص منها, خصوصا إذا كانت عادة سيّئة كالتدخين والإدمان على المخدّرات, فالشخص الذي يكرر سلوكا معيّن دون ضابط حتى وصل إلى مرحلة الثبات التي يتعذّر له التخلّص من تلك العادة إلاّ بصعوبة.

2. الآليّة:

تضعف حيويّة الإنسان, وتجعله أشبه بآلة يؤدّي عمله بطريقة مملّة.

3. الركود (معيقة):

كثيرا ما تقف العادات الجامدة عقبة في سبيل التطوّر والترقّي.

وفي هذا الصدد يقول أحد المفكّرين:

"ويل للزمن الذي لا يجرؤ على الشذوذ فيه إلاّ الأقلّون".

كيف نتخلّص من العادات السيئة ونكتسب العادات الحسنة ؟

تساعد العادات على تكامل الشخصيّة إذا كانت حسنة (الاستحمام والصلاة والمطالعة قبل النوم.... ضبط مواقيت الصلاة....الخ....) وعلى شذوذها وضعفها إذا كانت سيئّة (كسل, إدمان، مقامرة....الخ...). ولهذا كان من الضروري أن نتعرّف على كيفيّة التخلّص من العادات السيئّة واكتساب العادات الجيّدة.

*** التخلّص من العادات السيئة:**

1. طريقة النشاط المضاد:

وخلاصتها أن يقوم الفرد بتعويد نفسه على حركات مضادّة لحركات الفعل المراد التخلّص منه, فإذا كان طريقة مشي الفرد فيها شذوذ, فمن الممكن أن يتعوّد على طريقة المشي الصحيحة ويكرّرها عدّة مرّات, وسيشعر بصعوبة في المحاولات الأولى, ولكن مع الإرادة والتصميم وبتكرار الفعل تتلاشى طريقة المشي الخاطئة.

2. طريقة الإبدال:

وفيها نبدّل مضمون العادة ونحتفظ بحركاتها.

فالشخص الذي أدمن شرب السجائر, بعلبة حلوى ويقوم بنفس الحركات.

وهنا نحن نستبدل بالعادة السيّئة عادة حسنة.

* اكتساب العادات الحسنة:

1. الإيحاء الذاتي:

الإيمان بضرورة اكتساب عادة ما (مثلا تلاوة القرآن الكريم) لأنّ ذلك يثير الحوافز النفسيّة والتصميم والإرادة ممّا يساعد على اكتساب هذه العادة.

2. النمذجة:

وتتمثّل في استحضار أمثلة من الواقع استطاعت انجاز هذه العادة (مثال: في التربية الإسلاميّة نقتدي بعادات الرسول صلّى الله عليه وسلّم, والصحابة, ..الخ..).

3. حسن اختيار لوقت المناسب:

- في لسنّ المبكّرة.

- في لحظة الحماس.

- في لحظة فورة الاهتمام.

(مثال: طرح التلميذ لسؤال يثير اهتمامه خارج موضوع الدرس مثلا يفترض على الأستاذ تسجيل السؤال وتعليق الإجابة عنه إلى نهاية الحصّة)

4. تعزيز المكتسب:

* مقالات... أنشطة و....نصوص:

* المقالات:

1. يقول "كهلر":

"إنّ التعلّم يقوم أساسا على فهم الكائن الحي وإدراكه المفاجئ للعلاقات القائمة بين الأشياء والمواقف".

تكلّم عن نظريّة "كهلر" والقوانين التي تحكم هذه النظريّة, والتجارب التي أجريت ؟

2. "إنّ الإنسان يستخدم الطرق الثلاثة في مختلف أطوار حياته دون فصل بينها، لكن, قد تتغلّب إحدى الطّرق على الأخريات في بعض هذه الأطوار"

اشرح مبيّننا تكامل الطرق الثلاثة في سلوك الإنسان.

3. ما معنى العادة ؟ وكيف تتكوّن ؟ وكيف يمكننا التخلّص من العادات السيّئة

4. قول أرسطو: "العادة طبيعة ثانية"

اشرح هذه العبارة وأذكر أهمّ أنواع العادات وبين كيف يمكن اكتساب العادة الصالحة والتخلّف عن العادة السيّئة ؟

5. قيل: "خير عادة ألاّ نتعلّم أيّة عادة".

6. قارن: طريقتي التعلّم بالمحاولة والخطأ والتعلّم بالاستبصار, مع ذكر أمثلة توضّح طريقة من الطريقتين.

7. تكلّم عن تجارب مدرسة "الجشطلت" الألمانيّة في موضوع التعلّم واشرح النتائج والقوانين التي استخلصت من هذه التجارب.

8. "التعلّم شرط أساسيّ لنموّ مهارات الإنسان وخبرته"

اشرح طريقة المحاولة والخطأ وطريقة الاستبصار مع التمثيل, ثمّ بيّن أهمّيتها في عمليّة التعلّم واكتساب الخبرات.

* الأنشطة:

1. أذكر نظريّة التعلّم عن طريق الارتباط الشرطي, موضّحا التجارب التي أجريت في هذا الصدد, والقوانين التي تحكم هذه النظرية ؟

2. أذكر نظريّة التعلّم عن طريق المحاولة أو الخطأ, موضّحا التجارب التي أجريت في هذا الصدد, والقوانين التي تحكم هذه النظريّة, وأذكر أمثلة من حياتنا اليوميّة للتعلّم بهذه الطريقة ؟

3.أكتب مذكّرات مختصرة في:

أ- كيف يكتسب الطفل مخاوفه ؟

ب- كيف يمكنني حفظ قصيدة من 20 بيتا ؟

ج- أهمّية المدرسة في التعلّم ؟

4. هناك طرق مختلفة في التعلّم أذكر اثنين منها واشرح بعض التجارب التي أجريت لتحقيقها.

5. "يكتسب الطفل أغلب عاداته وخبراته بطريقتي: الارتباط الشرطي، والمحاولة والخطأ"

تكلّم عن كلّ من هاتين الطريقتين مبيّنا أثرهما فيما يكتسبه الطفل من عادات وخبرات.

6. (أ)- كيف يمكن التخلّص من العادات السيئة ؟

(ب)- هل يمكن تعديل الدوافع الوليّة الفطريّة ؟

(ج)- يكتسب الطفل الصغير سلوكه بطريقة الارتباط الشرطي, اشرح ذلك على ضوء تجربة "واطسن".

7. اشرح أربعة من شروط التعلّم, وضّح ما تقوله بأمثلة تطبيقيّة.

8. أذكر تجربة عمليّة توضّح بها ما يأتي:

(أ). التدريب الموزّع خير من التدريب المتّصل.

(ب). أهمّية التفاعل الإيجابيّ والمشاركة الإيجابيّة.

(ج). أهمّية معرفة النّتيجة باستمرار.

9. اشرح كيف يكتسب الطفل الصغير أغلب سلوكه وخاصّة مخاوف الطفولة بطريقة الارتباط الشرطي, مع الاستعانة بوصف تجربة عمليّة توضّح ذلك.

10. يكتسب الطفل الصغير سلوكه بطريقة الارتباط الشرطي, اشرح ذلك على ضوء تجربة واطسن.

11. التعلّم شرط أساسي لنمو مهارات الإنسان وخبراته, اشرح طريقة المحاولة والخطأ وطريقة الاستبصار مع التمثيل ثمّ بيّن أهمّيّتها في عمليّة التعلّم واكتساب الخبرات.

نصوص:

1. "يمكن أن نؤكد دون تردد، أن معرفة آليات التعلم وشروطه المتنوعة، تعتبر أمرا ضروريا، ليس فقط بالنسبة للمدرس، وإنما أيضا،وبنفس الدرجة من الأهمية، بالنسبة لمعدي وواضعي المناهج التعليمية.

وقد، لا يفيد في هذا المجال مجرد الإطلاع العرضي، بل لابد من محاولة الاستفادة العميقة والدقيقة بمجمل المعطيات العلمية التي وفرها، إلى الآن، مجموعة متنوعة من الدراسات والأبحاث السيكولوجية، على الخصوص، والتي استطاعت أن تفهم وتفسر العديد من الآليات المختلفة التي تتدخل، بهذا القدر أو ذاك، في حدوث التعلم.

بدون هذه المعرفة المعمقة، يمكن أن تصبح عملية التعليم ضربا من التعسف، المضر بالمتعلم حتى وإن سلمت النوايا، وأخلصت السرائر. فنحن أمام كائن حي، طفلا كان أو مراهقا، نجبره على الجلوس أمامنا لمدة زمنية محددة، ونلزمه بالانتباه والمتابعة والمثابرة، وتقبل تأثيرنا بالطريقة التي نرى أنها ملائمة له، وسيكون ذلك من قبيل التعنيف الرمزي، إذا لم نكن مستندين، في ذلك كله، إلى تصورات واضحة حول السيرورات التعليمية التي يستخدمها ويوظفها المتعلم في مثل هذه ا لوضعيات."

عمر خيري

أستاذ مكون بمركز تكوين المعلمين بالجديدة

(مؤلّف: التدريس بالكفايات ونظريّات التعلّم)

2. "التعلم عملية أساسية في الحياة، لا يخلو منها أي نشاط بشري، بل هي جوهر هذا النشاط. فبواسطته يكتسب الإنسان مجمل خبرته الفردية، وعن طريقه ينمو ويتقـدم، وبفضله يستطيع أن يواجه أخطار البيئة، وان يقهر الطبيعة من حوله ويسيطر عليهـا، ويسخرها، وأن يكون أنماط السلوك على اختلافها وان يقيم المؤسسات الاجتماعيـة، ويصبح منتجاً للعلم والفن والثقافة وحافظاً لهم وناقلاً إياهم عبر الأجيـال يـتعلمهم ويعلمهم ليكونوا بمثابة الطاقة التي تؤدي إلى تغييره الدائم وتجدده المتواصل، ولهذا تمثل عملية التعلم جانباً هاماً من حياة كل فرد وكل مجتمع حيث أنشئت لهـا المؤسـسات المسؤولة عن إدارتها وجريانها وتوجيهها. ولكي لا تترك هذه العملية الحاسمـة عرضـة لعوامل المصادفة والعشوائية. ونظراً لدور مكانة التعلم في الحياة عموماً فقد اهتم الناس به على اختلاف مشاربهم، بنفس الوقت انكب فيه العلماء والدارسـون علـى تـبين طبيعته ومعرفة آلياته والوقوف على الشروط المؤثرة فيه إيجابـا وسـلباً سـعياً وراء الوصول إلى قوانينه الخاصة. وقد انقسموا حيال دراسة مظاهره إلى اتجاهات وتيارات تبلورت على شكل ما يعرف باسم نظريات التعلم." عبد الحكيم السـلوم (مؤلّـف: التعلّم ونظريّاته).

17. الذاكرة (نموذجا):

في الأنشطة:

بطاقة تقنيّة للتدريس بواسطة الكفاءات (درس: الذاكرة)

ملاحظة: قد يكتفي الأستاذ بإحدى الوضعيات التالية أو إبداع وضعيات أخرى تحقّق نفس الأهداف ونفس الغاية (تحقيق المهارات والكفاءات التعلّميّة).

*** الوضعية رقم 1:**

المدّة: 10 دقائق الأولى من الدرس.

الغاية المرجوّة (الهدف العام):

استنطاق التلميذ في إثارة الإشكاليات الخاصة بدرس الذاكرة وتوجيهها في ضبط المفاهيم والحلول.

الأهداف:

- إحياء كفاءات التلميذ في التذكّر للاستدلال وفي مختلف الأنشطة الذهنية.

- ترسيخ روح التبادل الفكري بين التلاميذ واكتشاف مختلف مهاراتهم (كفاءاتهم) المتوصّل إليها في الموضوع.

- توسيع مجال استحضار الذكريات للتلاميذ وجعل التماس أقرب للدرس بذلك.

الوسائل المستعملة:

**السبّورة \ تقسيم القسم إلى صفوف من أجل تحديد الوضعيّات المشكّلة **

المشكل:

"ما هي الأدلّة التي تؤيّد سعة الذاكرة"

توزيع التلاميذ إلى صفوف (المدّة خمس دقائق):

والمطلوب من كلّ صفّ أن يثير القضية.

الحلول المقترحة (5 دقائق):

1. الأحلام:

كثير من الناس يرون في أحلامهم أناسا لم يخطروا ببالهم لفترة تتراوح مابين 20 إلى 40 عاما, وبرغم ذلك تبدو الصورة واضحة تماما في أحلامهم, وتبدو أيضا الألـوان والتفاصيل كما كانت عليه في الحياة الحقيقية.

وهذا يؤكّد أنّه يوجد بمكان ما في المخ مخزون هائل من الصور والارتباطات الـتي تتغيّر بمرور الوقت ويمكن استدعاؤها إذا ما تمت إثارتها بطريقة صحيحة.

2. الاستدعاء العشوائي المفاجئ:

فجأة, نستدعي من الذاكرة أناسا وأحداثا من أوقات سـابقة حياتنـا, فـيمكن لابتسامة, أو لمسة, أو نظرة أو رائحة أو صوت أغنية أن تعيد إلى الذاكرة فيضا مـن التجارب التي يعتقد أنّه قد تمّ نسيانها, وهذا يشير إلى أنّه يمكن تذكّر الكـثير إذا مـا كانت هناك المواقف المنبّهة الملائمة.

3. الإحصائيّات:

سئل الناس عن الأشياء التي يتذكرونها بالفعل كلّ يـوم فقـدّروها بـين 1000 و10000 أمر, والباحثون يقولون هي أكثر من ذلك.

الوضعيّة رقم 2:

المدّة: 10 دقائق الأولى من الدرس.

الغاية:

– إثارة ذاكرة التلميذ واستنطاق كفاءاته في الإشكاليّات الخاصّة بالدرس.

– توجيه قدرات التلميذ في ضبط المفاهيم والحلول.

الهدف:

– استشعار التلميذ لذاكرته من خلال محاولة الاستحضار وإثارة عصف ذهني لديه.

– اكتشاف مدى قدراته في استعمال مبادئ الذاكرة في ترسيخ المعلومات المتلقّاة.

- لفت انتباه التلميذ وتشبّثه بالدرس لالتماسه جانبا من المتعة في الاختبار الفوري والنتيجة الفورية.

- ترسيخ فكرة ضبط النفس وتقييمها بكلّ موضوعيّة وروح علميّة.

المشكل:

"الحجرة الرومانية"

- يكتب ما يلي على السبورة, ثمّ تمحى هذه الخيرة بعد قراءتها من طرف التلاميذ (1دقيقة):

"ذرة	شجرة	سماعة	فرشاة
عسل	هاتف	شارع	مسرح
نور	ندى	نهاية	عنوان
إصبع	نظرية	إبرة	دماغ
قلم	قائمة	منام	قندورة"

- تمسح السبورة (بعد حوالي دقيقة).

- يطلب من التلاميذ كتابة الكلمات التي يستطيعون تذكّرها مع احترام الترتيب.

- يقيّم كلّ طالب نفسه وذلك بمنح درجة واحدة عن كلّ كلمة تذكّرها ودرجة إضافية إذا تذكّرها بالترتيب (من المفروض ألاّ يتجاوز عدد الدرجات 40).

نظام الحجرة الرومانية:

أنشا الرومان نظام ذاكرة خاص بهم فتخيلوا منازلهم بما تحتويه من أثاث وربطوا بين:

الأثاث والكلمات.

ومن المهمّ هنا:

الدقّة والنظام.

حيث:

تخيّلوا مدخل بيتهم وحجرهم، ثمّ ملئوا الحجرة بما شاءوا من أشياء وقطع للأثاث, كلّ شيء وكلّ قطعة أثاث كانت تعمل كصورة ربط ربطوا بينها وبين الأشياء التي أرادوا تذكّرها، وكانوا حريصين بصفة خاصّة ألاّ يجعلوا من غرفتهم مكانا لإلقاء النفايات الذهنية، فالدّقة والنظام (صفات الجانب الأيسر من الدماغ) ضروريّان جدّا لهذا النظام.

مثال:

أراد أحدهم أن يتذكّر:

شراء حذاء,

حشذ سيف,

شراء خادم,

أن يرعى كرمته,

تلميع خوذته,

شراء هديّة لطفله.

وهكذا نجده وبمنتهى البساطة يرى العمود الأوّل في مدخل حجرته المتخيّلة مزيّنا بآلاف الأحذية, والجلد يلمع و يتلألأ.

ويمكنه تخيّل حشذ سيفه على العمود الواقع في اليد اليمنى، منصتا على صوت الاحتكاك وهو يقوم بذلك ومتحسسا إلى شفرة السيف وهي تصبح حادّة أكثر فأكثر.

ويتخيّل خادمه وهو ممتطيا أسدا يصدر زئيرا.

نظام "الحجرة الرومانية" بصفة خاصّة يسهل تطبيقه على مهارات الجانب الأيمن والأيسر من الدماغ, وعلى مبادئ الذاكرة.

– عندما تكون قد انتهيت من هذه المهمّة, قم بعدد من الجولات الذهنية في القسم, لتستظهر بدقّة: ترتيب وموضع وعدد الأشياء في الغرفة, باستشعار بواسطة كلّ الأحاسيس مختلف الألوان والمذاقات, والمشاعر, والروائح, والأصوات التي في الحجرة (باستخدام السلسلة الكاملة لقدرات القشرة الدماغيّة)

– خذ نفس القائمة السابقة مثلا واربطها على طريقة "الحجرة الرومانية".

واصل حسب نموذج الوضعيّة الأولى.

الذاكرة

* تعريف:

التذكر إحدى العمليّات العقليّة الراقية, يستدعي فيها الإنسان مختلف الصوّر والحوادث التي مرّت به في الماضي, والتذكر لا يعيد أحداث الماضي كما هي, إذ لا بدّ أن يعتريها بعض التغيير وخاصّة إذا طال عليها الزمن.

* أنواعه:

* أوّلا: من حيث الموضوع:

1. تذكر لفظي: مثل قدرة الإنسان على تذكّر الألفاظ التي يسمعها وإعادها مرّة ثانية, دون الاهتمام بمعانيها.
2. تذكر عقلي: مثل قدرة الإنسان على تذكّر المعنى دون الاهتمام بالألفاظ كتذكر قصة فيلم, أو موضوع رواية, أو خلاصة محاضرة.
3. تذكر حسي: مثل القدرة على تذكّر الصور الحسية, كتذكر وجه رأيته, أو صوت سمعته, أو حادثة شاهدها.

* ثانيا: من حيث طريقة ورود الخواطر:

1. تذكر مقصود: وتتدخّل فيه الإرادة, كأن يتذكر الفرد معلوماته أثناء الامتحان.

2. تذكر تلقائي: ولا دخل للإرادة فيه, ويحدث بطريقة آليّة, فمثلا أثناء مروري على المدرسة الابتدائية التي قضيت فيها طفـولتي, قـد تتـوارد الخـواطر والذكريات على ذهني.

* مراحل التذكر:

التذكر عبارة عن عدّة عمليّات مختلفة قد تتكامل كلّها تحت هذا الاسم, وتحلله إلى المراحل الآتية:

1. تحصيل المعلومات وحفظها (التحصيل)
2. الإبقاء عليها أو نسيانها (الوعي والنسيان)
3. الاسترجاع (أو الاستدعاء)
4. التعرف

وسنتكلّم عن كلّ مرحلة من هذه المراحل:

أوّلا: التحصيل

هناك عوامل كثيرة تساعد على عمليّة التحصيل أو الحفـظ الجيّـد, بعـض هـذه العوامل، موضوعيّة ترجع إلى الموضوع ذاته, والبعض الآخر يرجع إلى الشخص, وللعالم "أبنجهوس" الفضل في اكتشاف الكثير من هذه العوامل بفضل تجاربه العديدة.

* العوامل الموضوعيّة:

1. المعنى: الكلمات ذات المعنى أسهل في حفظها من الكلمات عديمة المعنى.
2. التكرار: تكرار الموضوع على فترات متقاربة أفضل من تكراره بطريقة متّصلة.
3. النغمة: استخدام إيقاع أو نغمة أو لحن معين أثناء القراءة يساعد على الحفظ.
4. التقسيم: تقسيم الموضوع إلى أجزاء يساعد على الحفظ.
5. التسميع الذاتي: يؤدّي إلى سرعة وثبات الحفظ.

*** العوامل الذاتية:**

1. **الميول: إذا كانت المادة ذات صلة بميول الشخص وخبرته, تصبح أسرع في الحفظ, فمن السهل على الشاعر أن يحفظ قصيدة من الشعر, ومن الصعب أن يحفظ نظريّة رياضيّة.**
2. **الحالة الجسمية والنفسية: الشخص المكتئب أقلّ قدرة على الحفظ من المتفائل, والجائع أقلّ قدرة من الشبعان, والمرهق أقّل قدرة من المستريح..**
3. **الوضع الجسمي: الشخص النشيط المنصت، الذي يركّز اهتمامه واستعداده لتلقّي المعلومات أكثر قدرة بلا شك على الحفظ من شخص كسول مسترخي.**
4. **الذكاء: الشخص الذكي أكثر قدرة بلا شك على الحفظ من شخص أقلّ ذكاء.**

ثانيا: الوعي والنسيان

1. **الكف الرجعي: إنّ اكتساب المعلومات الجديدة يؤثّر على المعلومات القديمة ويطغى عليها ويؤدّي إلى نسيانها. فإذا حفظت قصيدة من الشعر وذهبت مباشرة إلى النوم, فمن السهل أن تتذكّر كلماتها, عكس شخص آخر حفظ هذه القصيدة وخرج إلى العمل, فإنّ الخبرات الجديدة تؤثّر على درجة الحفظ وتؤدّي إلى النسيان.**
2. **الإهمال: إنّ إهمال المعلومات وعدم استخدامها باستمرار يؤدي إلى نسيانها, فإذا حفظت نظرية علمية, وأهملتها مدّة كبيرة, فيسهل عليك نسيانها.**

*** أنواع النسيان:**

هناك نوعان للنسيان: الأوّل عادي والثاني مرضي.

1. **النسيان العادي: كأن ينسى الفرد القيام بعمل كلّف به, أو ينسى موعد صديق له, ويرجع هذا النوع من النسيان على تزاحم خبرات ومشاكل الحياة بالنسبة للفرد, فالخبرات الجديدة تطغى على القديمة.**

2. النسيان المرضي: ومن أمثلته:

(أ) . الأمتريا أي فقدان الذاكرة بسبب صدمة شديدة كوفاة شخص عزيز أو ضـــياع ثروة.

(ب) .التلف في مراكز الأعصاب في المخ يؤدّي إلى النسيان.

(ج). الشيخوخة تؤدي إلى ضعف قدرة الشخص على التذكر.

ثالثا: الاسترجاع (أو الاستدعاء)

بعد تحصيل المعلومات وحفظها تمضي فترة طويلة على تخزينها في العقل, يمكن للفرد أن يسترجع أو يستدعي هذه المعلومات عن طريق الصور الذهنية والألفاظ.

وتتوقّف سرعة استرجاع المعلومات واستدعائها, على بعض العوامل الموضوعيّة التي ترجع إلى الموضوع الخارجي, وبعض العوامل الذاتية التي ترجع للشخص ذاته.

* أوّلا: العوامل الذاتية:

1. المؤثرات الاجتماعية والمادية: المناقشات المستمرّة والحديث الدائم في موضوع مـــا يسهّل عمليّة استرجاعه, والموضوعات التي يشعر الفرد بسرور ولـــذّة في ســـردها يسهل أيضا استرجاعها, بخلاف المعلومات التي يصحبها الحزن والألم فسرعان مـــا تمحى من الذاكرة.
2. الاهتمام: فالفرد دائما يسترجع المعلومات التي تهمّه. فمن السهل استرجاع عـــدد المرّات التي فزت بها بجوائز قيّمة، ومن الصعب أن أسترجع عـــدد المـــرات الـــتي اشتريت فيها ثياب جديدة.

* ثانيا: العوامل الموضوعيّة:

1. قانون التكرار: فالفرد يسترجع بسهولة الخبرات والمعلومات التي ترددت وتكررت بكثرة أمام الحواس والعقل, فإنّ تكرار المادة يسهّل استرجاعها.

2. قانون الأولية: من السهل استرجاع الخبرات الأولى التي مـــرت في حيـــاة الفـــرد فالشخص يتذكر أوّل يوم دخل فيه المدرسة, وأوّل يوم استلم فيه الوظيفـــة, وأوّل يوم بدأ فيه حياته الزوجية.

3. قانون الحداثة: أحدث المعلومات والخبرات المكتسبة أســـرع في اســـترجاعها مـــن غيرها، فمن السهل أن أسترجع صورة آخر وجبة تناولتها، أو آخر كلمـــة قالهـــا صديق قبل وفاته, أو آخر كتاب قرأته.

4. قانون الشدة: الصدمات الشديدة يظلّ أثرها عالقـــا في ذهـــن الفـــرد, ويـــسهل استدعاءها, فالتاجر يسهل عليه استرجاع الموقف الذي أدّى إلى إفلاسه, والأمّ التي فقدت ولدها تتذكّر لحظة الفراق الأليم.

5. قانون ثبات الملابسات: إنّ ثبات الظروف الخارجية على ما هي عليـــه يـــؤدي إلى سهولة الاسترجاع، فإذا ذهبت إلى المدرسة التي قضيت فيها طفولتي، فمن الـــسهل استرجاع ذكريات الطفولة, أمّا إذا هدّمت المدرسة وأقيم مكانها منـــازل ســـكنية لأصبحت عملية الاسترجاع من الصعوبة بمكان.

رابعا: التعرف

الفرق بين التعرف والاسترجاع:

الاسترجاع أصعب من التعرف لأنّه يتم دون مساعدة خارجيّة.

والتعلم أسهل لأنه يتم بمساعدة خارجيّة.

فإذا أضعت حافظة نقودي أثناء ركوبي القطار, وأخذت أتذكّر ملامح الأشـــخاص المحيطين بي، واسترجاع صورة شخص احتكّ بي، ويرجع أنّه قد يكون السارق، فهـــذا هو الاستدعاء، الذي يتم دون مساعدة خارجيّة. أمّا إذا ذهبت إلى قـــسم البـــوليس وعرضت أمامي صور المشبوهين وتعرّفت على السارق من بينهم فهذا هـــو التعـــرّف الذي يتم بمساعدة خارجية.

* أنواع التعرف:

1. التعرف التام الشامل: الذي يتعرف الفرد فيه على كل محتويات الموقف, كأن أتعرف على ظروف حادثة مرّت بي.
2. التعرّف الناقص: الذي يتعرف الفرد فيه على بعض محتويات الموقف, كأن أتذكر بعض المواقف لحادثة مرّت بي دون بعضها الآخر.

ويمكن تقسيمه أيضا إلى:

1. التعرف المقصود: الذي تتدخّل فيه الإرادة, كأن أتعرّف على المعلومات أثناء تأدية الامتحان.

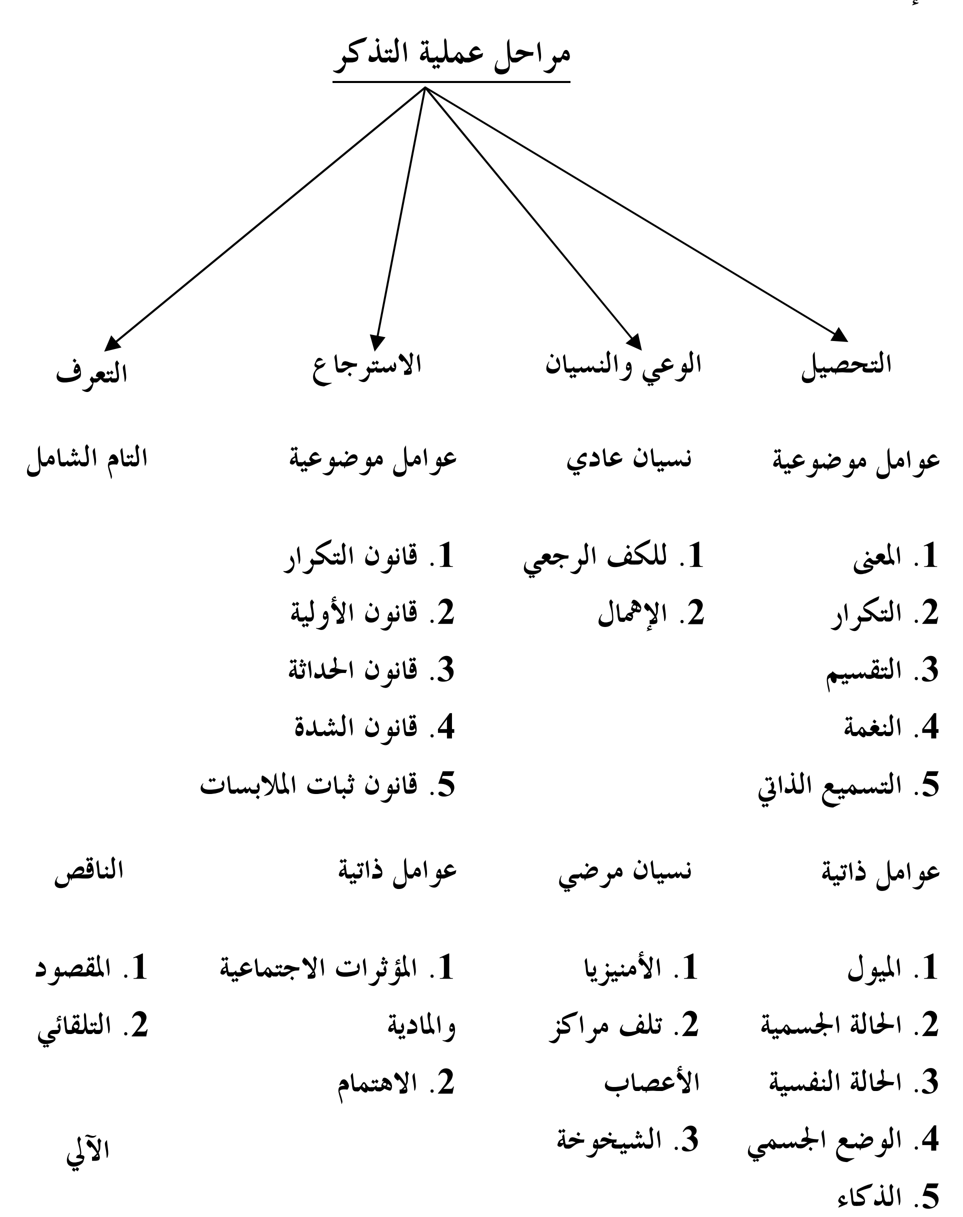
2. التعرف التلقائي الآلي: الذي يتم دون وعي وبطريقة آلية. فالشخص قد يتعرّف على طريق منزله بطريقة آلية بحتة.

* تقوية الذاكرة:

يمكن للفرد تقوية ذاكرته إذا التزم بالآتي:

1. الاهتمام بقواعد التحصيل أو الحفظ السليم.
2. تجنّب الأسباب التي تؤدّي إلى النسيان.
3. الاهتمام بقواعد الاسترجاع والتعرّف والتدريب عليها.

إذن:


مراحل عملية التذكر
التحصيل
الوعي والنسيان
الاسترجاع
التعرف
عوامل موضوعية
1. المعنى
2. التكرار
3. التقسيم
4. النغمة
5. التسميع الذاتي
عوامل ذاتية
1. الميول
2. الحالة الجسمية
3. الحالة النفسية
4. الوضع الجسمي
5. الذكاء
نسيان عادي
1. للكف الرجعي
2. الإهمال
نسيان مرضي
1. الأمنيزيا
2. تلف مراكز الأعصاب
3. الشيخوخة
عوامل موضوعية
1. قانون التكرار
2. قانون الأولية
3. قانون الحداثة
4. قانون الشدة
5. قانون ثبات الملابسات
عوامل ذاتية
1. المؤثرات الاجتماعية والمادية
2. الاهتمام
التام الشامل
الناقص
1. المقصود
2. التلقائي
الآلي

*** أنشطة ومقالات:**

أنشطة:

1. **ما هي العوامل الموضوعيّة والذاتية التي تساعد على التحصيل ؟**
2. **ما العوامل الذاتية والموضوعيّة التي تساعد على الاسترجاع ؟**
3. **أكتب مذكّرات فيما يلي:**

(أ). **العوامل التي تؤدّي إلى النسيان.**

(ب). **الفرق بين التعرّف والاسترجاع.**

مطالعات في الموضوع:

*** معلومات عن الدماغ:**

عصبون

مايلين

محور

يتكوّن الدماغ من نوعين من الخلايا:

النوع الأوّل: هي الخلايا العصبية التي تقوم بعمليات التفكير والتعلّم وتسمى الواحدة منها عصبون (Neurone) وتشكّل العصبونات 10 بالمئة من خلايا الدماغ. وتقع في القشرة الدماغية العليا. ويبلغ عددها في الإنسان البالغ 100 مليار عصبون.

النوع الثاني: وهي الخلايا الصمغية الدبقية (Gliale) تبلغ نسبتها ما يقرب من 90 بالمئة من خلايا الدماغ. (900 مليار) وظيفتها الربط بين الخلايا المخصصة للتفكير أي العصبونات وبين أجزاء الدماغ الأخرى المايلين (myéline): وهي مادّة دهنية تترسّب على المحور الناقل في العصبون عند انتقال معلومة فيه, ومن خصائصها أنّها مادّة عازلة كهربائيا. مما يسهّل انتقال النبضات الكهربائية داخل المحور الناقل ويحول دون تشتتها هدرا في الأطراف. وإنّ تكرار معلومة ما يؤدّي

إلى تكرار ممارسة العصبونات للاتصال مع بعضها البعض, الأمر الذي يؤدّي إلى تزايد ترسّب مادّة "المايلين" حول المحور الناقل مما يزيد العزل الكهربائي حول الشبكة العصبونية, وهذا يعني تسهيل مرور الإشارة الكهربائية عبر المحور، وزيادة سرعة إنجاز الارتباطات فيما بينها, وبمعنى آخر يسرّع عملية التفكير والتذكّر.

* الأدلّة على سعة الذاكرة:

دراسات العلماء:

- روزنزويج:

"مشاكل الذاكرة ليس لها علاقة بسعة المخ ولكنّها ترجع إلى إدارة الإنسان لتلك السعة غير المحدودة"

تجارب البروفيسور "روزنزويج" (Rosenzweig)

صرّح أنّه إذا ما قمنا بإدخال عشر معلومات جديدة كلّ ثانية في مخّ إنسان طبيعي طوال حياته بأكملها, فسيتّم ملء أقّل من نصفه فقط, وأكّد أنّ مشاكل الذاكرة ليست لها علاقة بسعة المخ, ولكنّها ترجع إلى إدارة الإنسان لتلك السعة غير المحدودة.

- بنفيلد:

"داخل كلّ خليّة أو مجموعة منها مخزون لكلّ حدث تمّ في الماضي ونستطيع استعادة الفيلم إذا أمكننا إيجاد المنبه المناسب"

اقترح "بنفيلد" أنّه في داخل كلّ خليّة أو مجموعة خلايا عصبية مخزونا لكلّ حدث تمّ في الماضي, وأنّه إذا أمكننا إيجاد المنبه المناسب, يصبح في مقدورنا إعادة تشغيل الفيلم بأكمله.

وتمّ هذا الاقتراح خلال أحد التجارب التي كان يستهدف فيها دراسة المخ البشري وردّات فعله جرّاء منبّهات مختلفة الشدّة (قويّة..متوسّطة..عالية..) والمكان (عند الجبين, الجبهة..أسفل الرأس..الخ..)

حيث فاجأته ردّة فعل الّذين أقيمت عليهم التجربة لبعض الذكريات المنسيّة تماما وقد تمّ استرجاعها بكلّ تفاصيلها من ألوان, أشكال وحتّى روائح.

* أنواع الذاكرة:

ذاكرة قصيرة المدى:

"استعد المعطيات التي تحصّلت عليها من ساعة مثلا"

ذاكرة طويلة المدى:

"استعد أيّ معطيات حفظتها أو تحتوي عليها ذاكرتك مسبقا: كأنشودة، أو درس، أو ما قد تستحذره ذاكرتك أثناء الدرس فتمنعك عن الانتباه، أو استحضر سورة من القرآن الكريم"

هناك اختلاف في الطريقة التي تتذكّر بها رقم هاتف أملي عليك للتوّ والطريقة التي تتذكّر بها رقم هاتفك. إنّ الموقف قصير المدى تكون فيه الفكرة في المخ ولكن لم يتمّ إدراجها بصورة ملائمة بعد, لذا فمن السهل جدّا نسيانها.

أمّا في الموقف بعيد المدى, فإنّ الفكرة تمّ إدراجها وتخزينها تماما, ومن المحتمل أن تبقى في المخ لسنين إن لم تبق طوال الحياة.

يظنّ كثير من النّاس أنّ التكرار يمكن أن ينقل المعلومة من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى ولكن هذا لا يتمّ في معظم الأحيان. وإنّ أفضل ضمان لنقل المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى هو في كونها ذات معنى بالنسبة للشخص. فإذا ما استطاع الشخص تكوين معنى للمعلومات الجديدة وتنميطها أي وضعها في نمط معيّن ثمّ ربطها بالمعلومات السابقة ودمجها بها فإنّها تثبّت وتنتقل إلى الذاكرة طويلة المدى.

شطرا الدماغ:

ينقسم الدماغ على قسمين هامّين من الناحية الفيزيولوجيّة, ويتعامل كلّ منهما على حدى مع وظائف ذهنية مختلفة

"يتمّ التعلّم الأمثل باستخدام شقي الدماغ "

غير أنّه عند أغلب الناس يقتصر التذكّر على الجانب الأسر

الجانب الأيمن	الجانب الأيسر
إبداع	منطق
لغة الجسم	اللغة اللفظية (الكلاميّة)
أحلام اليقظة	قوائم
ألوان	أعداد
أبعاد	تسلسل
إدراك فراغي	إدراك الزمن
صورة كاملة (الكل)	تحليل (الجزئيات)
إيقاع	رسم تخطيطي
خيال	

*** مبادئ الذاكرة:**

1. **الكثافة الحسيّة (حالة نفسية أو انفعالية قصوى: كفــرح شــديد, أو حــزن شديد..)**
2. **الحركة**
3. **الاتصال أو الربط (وذلك بين الأفكار مثلا...)**
4. **الترقيم**
5. **الرمزيّة**
6. **التلوين**
7. **النغمة والإيقاع**
8. **الترتيب**
9. **المبالغة**

10. الإيجابية

11. التكرار

*** مبدأ الخرائط الذهنيّة:**

"كيف يتعامل عقل المتحدّث وعقل المتلقّي مع الألفاظ داخليّا ؟"

كان الاعتقاد السائد أنّ ذهن الإنسان يتعامل مع المعلومات بطريقة خطيّة, أو بمثابة قائمة, ولكن أثبتت الأبحاث الحديثة أنّ العقل يتعامل معها بطريقة متشابكة أي في إطار من الخطوط والقوائم البسيطة.

ويمكن التأكّد من ذلك بتأمّل الطريقة التي تعمل بها عمليّات فكرك أثناء التحـدّث إلى شخص آخر، فستلاحظ: بالرغم من انبعاث خطّ من الكلمات أثناء المحادثة، إلاّ أنّه ينشأ في ذهنك بشكل متزايد ومستمرّ عمليّة معقّدة من تصنيف وانتقاء الألفاظ, حيث تتلاعب شبكات الكلمات والأفكار وتتشابك حتّى تتوصّل في النهاية على معنى معيّن يفهمه المتلقي.

وإذا عمل المخ بعد ذلك على أساس المفاهيم الدلالية بطريقة متشابكة فلا بـدّ وأن تصا غ ملاحظاتنا ومقتضيات الكلمة على نفس الشاكلة بدلا من الخطوط التقليديّة.

*** نصائح وإرشادات للتلاميذ من أجل تفعيل الدرس عمليّا:**

مكان الحفظ:

إنّ لاختيار المكان أثرا في عمليّة الحفظ, لذلك يفضّل ألاّ يكـون كـثير المنـاظر والنقوش والزخارف والشواغل وكثير الضجيج والفوضى.

وكلّما كان المكان محصورا – مع مراعاة التهوية المتجددة والنقيّة فيه– كان أفضل من الاتساع والأشجار والبساتين لأنّ العين بذلك تسرح وتمرح.

فالحفظ والتركيز يختلف عن المطالعة الحرّة, وإنّ سـعة المكـان وكثـرة المنـاظر والأشجار تشتت الذهن وتبدد التركيز.

وإنّ أفضل مكان نؤكّد عليه هو ما يحفظ منافذ التثبيت الثلاث: العين والأذن واللسان, وهذه المنافذ الثلاثة تمثّل بمجموعها الأدوات التي تحفظ بها الدروس, فإذا كانت سليمة نظيفة كان الحفظ والتثبيت في الذاكرة جيّدا ومتقنا.

كيفية الحفظ:

- تصحيح القراءة يتقدّم الحفظ.
- الحفظ اليومي المقطّع خير من الحفظ المتقطّع.
- الحفظ البطيء الهادئ المحكم أفضل من السريع المندفع.
- لا تحفظ أبدا وقت الملل. (حيث يفضّل فيه القيام بتمارين ذات نتيجة مباشرة)
- التركيز الذهني: وهو قدرة تكتسب بالمران والمجاهدة. وما يساعد عليها:
- ساعات الصفاء الملائمة (كالصباح الباكر مثلا أو قبل النوم)
- تحديد وقت البداية النهاية وتقسيم المهمّة (الموضوع) على أجزاء ثمّ مهاجمتها إلى أجزاء ثمّ مهاجمتها واحدة تلو الواحدة.
- تجنّب المقاطعات قدر المستطاع.
- التفكير دوما بمنافع التركيز: "ليست العبقرية إلاّ تركيز من ذهب"
- جدد في طرق التنفيذ إذا شعرت بالملل.
- تعلّم الصبر والمثابرة.

وقت الحفظ:

إنّ اختيار الوقت أمر مهمّ بالنسبة للحفظ, فلا ينبغي للإنسان أن يحفظ في وقت الضيق والضجر ولقد ثبت من خلال التجربة أنّ أفضل الأوقات لعمليّة الحفظ وقت السّحر وما بعد الفجر أي في الصباح الباكر, وذلك لصفاء الذهن وراحة الجسد في الوقت الموالي للاستيقاظ, فيمكن للتلميذ أن يستغلّ ذلك ببرمجة وقت آخر للنوم غير الليل كوقت بعد الزوال أو ما يسمّى بالقيلولة (**sieste**), فيكون بذلك قد ضاعف قدراته في التثبيت والاستيعاب الأمثل.

ويجب عدم نسيان تخصيص وقت ثابت للمراجعة كأواخر الأسبوع مثلا, وكذلك وقت للراحة والترفيه وذلك لتجديد وتنويع الطاقة من أجل استثمارها من جديد.

نتـــــائــــــج بـــحثـــــــيــــــة

إن ضرورة مادة الفلسفة مؤكّدة لعلاقتها المتينة بالفضاء ولأثرها العميق على مقدرة التلميذ الذهنية. لكن ينبغي أن تدعم المادّة بوسائل تساهم في تقريـــب الـــدرس مـــن التلميذ وترغيبه فيه.

ويمكن تفريع هذه الوسائل إلى:

1. وسائل بيداغوجية:

*** انتهاج سبل تشد انتباه التلميذ إلى حصة الفلسفة وتجعلـــه منـــصرفا إلى متابعـــة الإشكالية المطروحة وتدفعه إلى الانخراط الفعلي في التفكير والإنتاج. وبمـــا أن تلميـــذ اليوم هو وليد مجتمع المشهد والصورة التي أصبحت طاغية الحضور في جميع مجـــالات الحياة الواقعية، فارتبطت مقدرته الذهنية بالبصر والألـــوان والأشـــكال، فـــإن درس الفلسفة يمكن أن ينخرط في عالم الصورة ومن ثمة في عالم التلميذ فنجلبـــه بـــذلك إلى فضاء الفلسفة.

هذه الإمكانية يمكن أن تتحقق إذا ما وقع إدراج وسائل بيداغوجية جديدة تتـــسم بالحيوية والحركية الهدف منها، ليس إقصاء الوسائل التقليدية من نص سند وســـبورة، بل تدعيمها باعتماد نصوص مرئية وسمعية تستقدم من فضاءات مختلفـــة فتمـــنح درس الفلسفة ألوانا جديدة. يمكن لأستاذ الفلسفة أن يستند في بناء درسه للوحات فنيـــة أو مقطوعات موسيقية كما يخول له أن يستقدم نصوصا مسرحية أو ســـينمائية تعبّـــر في مجملها أو في جانب منها عن إشكاليات مدرجة في برنامج الفلسفة.

*** انتهاج تدريس يقوم على أساس تقسيم التلاميذ إلى فرق عمل أو ورشات صغيرة تضطلع كل منها بمهمة محددة ولا يقتصر هذا الإجراء على حصص المنهجية فقط بـــل يعمم على حصص تحليل النصوص وذلك بغاية دفع التلميذ إلى التفكير مـــن ناحيـــة

واستثمار قدراته وتفجيرها من ناحية ثانية. إن هذا الإجراء لا يتدعم إلا بمعرفة الأستاذ لخصوصيات تلاميذه المعرفية أساسا.

*** انتهاج تعداد المناهج المعتمدة مع المحافظة على نفس الأهداف، بوصلته في ذلك خصوصية الشعبة من ناحية وقدرات التلاميذ من ناحية ثانية وهي مسألة أكدها ميشال توزي (Michel Tozzi) بدعوته إلى إيجاد بيداغوجية فارقية تتماشى واختلاف التلاميذ وتعدد الشعب.

*** إحداث ثورة كوبرنيكية بيداغوجية بها نجعل التعليم يحوم حول التلميذ لا المعلم أو البرنامج وحول تمشي التلميذ لا خطاب الأستاذ. وهو أمر لا يتحقق إلا بمحاولة ضبط الأهداف بالنظر إلى إمكانات التلميذ وقدراته بشكل ييسر له، ليس تعلم الفلسفة فحسب، بل التفلسف.

2. وسائل معرفية:

*** البرهنة على تجذّر الفلسفة في الواقع وذلك بمحاولة توجيه التلميذ إلى معيشه.

*** الحد من المسافة الثقافية التي تفصله عن المعايير التقليدية للفلسفة وتحسيسه بقرب الفلسفة من مجاله الواقعي ومعايشتها له.

*** ربط حصة الفلسفة بالتفكير في المحتوى الأساسي للمواد الرئيسية في الشعبة (سواء كانت أدبيّة أو علميّة) مما يدفع التلاميذ إلى التعامل مع مسائل مألوفة لديهم ومعلومات حاضرة: الرياضيات–الفيزياء–علم الأحياء –الرسم الصناعي–التربية الإسلاميّة – الآداب – اللغات...

- الرياضة كأساس لتوجيه التلميذ نحو التفكير في الجسد أو في الاجتماع
- الرسم كأساس لتوجيهه نحو التفكير في الطبيعة / الثقافة / اللاوعي...
- المراهقة كأساس لتوجيهه نحو التفكير في الحرية.

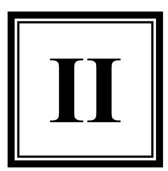
3. في علاقة الأستاذ بالتلميذ:

يعد القسم عالما صغيرا يضم جملة من الأفراد تربط بينهم علائق متشابكة ومتقاطعة تستمر لمدة عام. وفي فضاء هذه العلاقات يتشكل الدرس الفلسفي، ولا شك في أن لهذه الروابط كبير الأثر على سيره ونسقه لذا فإن تأملا للعلاقة الجامعة بين الأستاذ والتلميذ من شأنه أن يثري حضور الفلسفة ويدعمه.

لابد من الوعي، بدءا، بضرورة تجاوز النظرة الاستعلائية والتعامل العمودي الذي قد ينتهجه المدرس إزاء تلاميذه معتبرا إياهم مجرد متعلمين أو عقولا خالصة يتلقون جملة من المعارف ومطالبين باستيعابها وتمثلها، لابد من اعتبار التلميذ في جانبه الإنساني أي بما هو شخص متميز وكلي، محدد انفعاليا واجتماعيا وثقافيا وبذلك يصبح كل تلميذ بالفصل نموذجا خاصا يتطلب تعاملا ينسجم وخصوصيته الفارقة..

من هذا المنطلق يجدر بالأستاذ محاولة التعرف على ملامح تلاميذه المعرفية والنفسية ليعدل سلوكه ومعرفته على أساسها وينتج خطابه وفق "الحالة" التي يتوجه إليها بالسؤال أو النقاش فيتعامل مع "الخجول" بشكل يدعم ثقته في ذاته ويشجعه على المشاركة وإبداء الرأي بينما يدفع "المتعالم" إلى مراجعة يقينياته.

إن للمناخ السائد في القسم خلال حصة الدرس كبير الأثر على سيره لذا يحسن أن يتميز بالأريحية والإيجابية وهو أمر يقع على عاتق الأستاذ الذي عليه أن يتواصل مع تلاميذه إنسانيا مؤكدا على أن ما يجمعه بهم عقد يتواصل لمدة عام كامل لابد أن تتشارك جميع الأطراف في إنجاحه عبر التزام كل طرف بمهامه: الأستاذ يعلم ويوجه ويربي ويساند ذات تتشكل، والتلميذ يتعلم ويتكون وينتج ويتأسس فكرا ووجدانا وسلوكا.



الأخلاق الموضوعية والأخلاق النسبية

أوّلا: الأخلاق بين الثوابت والمتغيرات

ثانيا: الأخلاق وعلاقتها بالحقوق والواجبات

ثالثا: الأخلاق والعلاقات الأسرية والنظم الاقتصادية

درس الأخلاق بين الثوابت والمتغيرات

بطاقة تقنيّة للتدريس بواسطة الكفاءات (درس: الأخلاق بين النسبية والمطلقية)

* الوضعية رقم 1:

المدّة: 10 دقائق الأولى من الدرس.

الغاية المرجوّة (الهدف العام):

استنطاق التلميذ في إثارة الإشكاليات الخاصة بدرس الأخلاق بين النسبية والمطلقية وتوجيهها في ضبط المفاهيم والحلول.

الأهداف:

– الانتقال من المفهوم العام للأخلاق إلى النظريات الأخلاقية إلى النظريات الفلسفية مع استغلال القدرة النقدية لدى التلميذ من أجل إثبات الاختلاف الموجود بين النظريات.

الوسائل المستعملة:

السبّورة \ تقسيم القسم إلى صفوف من أجل تحديد الوضعيّات المشكّلة \

المشكل: غش أحد التلاميذ في الامتحان وتحصل على نتائج مرضية

توزيع التلاميذ إلى صفوف (المدّة خمس دقائق): والمطلوب من كلّ صفّ أن يثير:

– الصف الأوّل: إيجابيّات القوانين السابقة.

– الصف الثاني: سلبيّات القوانين السابقة.

– الصف الثالث: المثيرات (أي لا هي إيجابية ولا هي سلبيّة لكنّها قابلة للتصوّر).

– الصف الرابع: البدائل.

الحلول المقترحة (5 دقائق):

الإيجابيّات:

- **الانتقال إلى السنة الموالية**
- **الاعتزاز بالنفس**
- **التباهي أمام الزملاء**
- **شعوره بالتفوق**

السلبيّات:

- **غاية قصيرة المدى**
- **عدم الثقة في النفس**
- **الشعور بتأنيب الضمير**
- **الخوف من الانكشاف**

البدائل:

- **يعاقب من قبل الإدارة**
- **نصحه من قبل الأصدقاء**
- **يجب على الأستاذ أن ينصح ويوجه التلميذ**
- **البحث عن وسائل جديدة لإكساب المعارف**
- **حثه على الاجتهاد**

الآن يسأل الأستاذ التلاميذ:

الأستاذ: ما طبيعة المشكلة المطروحة في المثال ؟

التلاميذ: مشكل أخلاقي يتمثل في عمل غير لائق قام به التلميذ.

الأستاذ: إذن درسنا اليوم هو الأخلاق بين النسبية والموضوعية.

هذه القضية أثارت جدل الكبير بين الفلاسفة

الفلسفات النفعية

الفعل خير مادام التلميذ تحصل على نتائج مرضية

كانط

يجب على التلميذ أن لا يغش احتراما للواجب

الوضعيّة الثانية

المشكل: دقّ جرس الثانوية يعلن عن انتهاء وقت الراحة ووجوب دخول التلاميذ إلى الأقسام إلا آن أحد التلاميذ بقي في الساحة.

الحلول المقترحة (5 دقائق):

الإيجابيّات:

- **طول استراحة التلميذ**
- **شعوره بالافتخار**
- **شعوره بالتمرد**

السلبيّات:

- **عدم الاحترام**
- **الغرور**
- **التكبر**
- **استدعاء ولي أمر التلميذ إخباره بالفعل الذي قام به التلميذ**
- **عرض التلميذ على المجلس التأديبي للثانوية**

البدائل:

- **تعليم الأستاذ والأولياء للتلميذ آداب الاحترام**
- **وضع مدير الثانوية لائحة في ساحة الثانوية يسجل عليها النظام الداخلي للثانوية**

ملاحظة: يمكن للأستاذ توسيع مجال التصوّر حسب قابليّة التلاميذ وتعليمهم كيفيّة المناقشة داخل القسم.

الإشكالية الرئيسية المطروحة في هذا المحور:

هل الأخلاق مطلقة لا تتغير بتغير المكان و الزمان أم هي مجرد معـــاملات تتحـــول بتحول الحياة الاجتماعية؟

المشكلات الجزئية:

ما هو علم الأخلاق ؟

هل المعيار الخلقي واحد ؟

1. ما المقصود بعلم الأخلاق ؟

الأخلاق في اللغة العربية جمع خلق وتعني العادة وفي هذا يقول ابن منظور في لسان العرب "اشتقاق خليق وما اخلقه من الخلاقة وهو التمرين, من ذلك نقول للذي ألف شيئا: صار له خلقاً أي مرن عليه ومن ذلك الخلق الحسن". أما في اللغة الإنجليزية فإن كلمة Morals مشتقة من كلمة Mores اليونانية ومن هذه الكلمة جاء الاسم الآخر للأخلاق وهو Ethics. أما حينما يعرف الفلاسفة علم الخلاق فإنهم يعنون بـــه تلـــك الدراسة التي تبحث عن التعريف الاصطلاحي للأخلاق فيعني أنها مجموعة من القواعد التي ينبغي أن يسير وفقها الإنسان لبلوغ كامل إنسانيته في ضوء مثل أعلى يصبو إليه, معنى هذا أن علم الأخلاق يبحث فيما ينبغي أن يكون[1].

1. ما المقصود بالحكم الأخلاقي ؟

إننا في حياتنا لعادية نطلق بعض الأحكام على بعض الأفعال كأن نقـــول أن هـــذا الإنسان صادقا وأن نقول إن هذا كاذبا يسمى هذا الحكم بالحكم الخلقي. إن الحكـــم الأخلاقي يطلق على الأفعال البشرية إذ أنه يصدر من أفراد يملكون وعي, لكن لـــيس كل حكم يصدر عن الأفراد الواعون هو حكم خلقي بل توجد أحكـــام لا يمكـــن أن توصف بأنها خلقية كقولنا هذا الدرس سهلا.

---

[1]. محمود مهران رضوان: تطور الفكر الخلقي في الفلسفة الغربية, دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع, القاهرة،19

3. ما موضوع علم الأخلاق ؟

هو الأفعال "الأعمال الإنسانية الإرادية" لأن أفعال الإنسان تنقسم إلى نوعان؛ الأفعال الصادرة عن إرادة الفرد وأفعال غير صادرة عن إرادته فلا يعقل أن نحكم على الفعل دون أن تكون لنا القدرة على التميز بين الخير و الشر أدون أن نكون أحرار وقادرين على الاختيار وهذا ما سوف يؤدي إلى سقوط المسؤولية الأخلاقية ومثال عن هذه الأعمال نجد الأفعال التي تصدر عن الإنسان بغير إرادته مثل "..التنفس ونبض القلب وأعمال الدورة الدموية... [1]. والأعمال التي تصدر من الشخص النائم أو المصاب بداء النسيان.

2) ما هي خصائص الفعل الأخلاقي (حسب الترعة الصورية) ؟

1- يجب أن يكون الفعل الخلقي عاما ومطلقا.

2- يجب أن يكون ضروريا لا يستقى من الواقع والتجربة.

3- يجب أن يكون واضحا بذاته لا يقبل برهانا.

4- يستحيل التسليم بصدق نقيضه

إلا أن أصحاب الترعة الواقعية عارضوا هذا التعريف باعتباره يعبر عن فلسفة مثالية بعيدة عن الواقع فالفيلسوف المثالي يصدر أحكاما خلقية ويفرض على الناس السير وفقها في كل مكان وزمان.

3. هل الأخلاق علم نظري أم تجريبي ؟

- الأخلاق علما نظرياً:

يرى بعض الفلاسفة أن علم الأخلاق هو تلك الدراسة النظرية التي تهدف إلى فهم الظاهرة الخلقية وتحديد الخير والشر وبهذا فهي لا تمثل تطبيق أو عمل بل بحث نظري

[1] أحمد عبد الستار نصار: دراسات في الفلسفة الخلقية، الكويت، 1982، ص 19

ومبحث فلسفي ولذالك يعتقد الفلاسفة الحدسين أن المبادئ الحلقية عقلية بحتة لا علاقة لها بالحياة العملية.

ويرى بعض الفلاسفة أنه يمكن للإنسان أن يحيا حياة خيرة دون أن يكون له علم بالمبادئ الخلقية ومن بين هؤلاء "شوبنهاور" الذي يرى أن علم لأخلاق هو مجرد دراسة نظرية تأملية محضة لا تتصف بأي طابع عملي فهي مادام يهدف إلى فهم الحياة الخلقية من أجل معرفة الخير والشر, لذا فهي لا تفرض علينا الأوامر أو تعرفنا على ما يجب أن يكون حتى نكتشفه بأنفسنا, فكل ما تستطيع فعله هو أن تكشف لنا عن المبدأ ألخلاقي الموجود في الحياة الميتافيزيقية للإنسان دون أن ستطيع تحريكه وبهذا فعلم الأخلاق حسب "شوبنهاور" مثل أي مبحث فلسفي يقتصر دوره على المشاهدة والتحليل لا علاقة له بالحياة العملية.

لقد ذهب "شوبنهاور" إلى أن الأخلاق عبارة عن مجموعة من المبادئ المجردة التي لا تؤثر في سلوكات الأفراد، لكن إذا كان الأمر كذلك كيف يمكن للمبدأ أن يكون مجردا محضا لا علاقة له بالواقع ؟ فلا وجود للمجردات المحضة إلا في العالم المجرد. ثم أن السلوك يحتاج إلى معرفة وهذه المعرفة مستمدة من الأخلاق.

- الأخلاق علما تجريبياً:

يرى بعض الفلاسفة أن علم الأخلاق ليس علم نظري محض فهو الذي يهدي للناس في بحثهم عن الخير فالمطلع على النظريات الأخلاقية يسهل عليه تطبيقها في الحياة خلاف ذلك الذي يكون ملما بالموقف لكنه يجهل أصول علم الأخلاق، إن علم الأخلاق يوسع آفاق الأفراد حول المسائل الأخلاقية التي يتعرضون لها في حياتهم اليومية. لهذا رأى "إدوارد مور" أن الغرض الأساسي من الأخلاق هو التأثير على سلوكنا الفعلي.

علم الأخلاق يجمع بين الجانب نظري والجانب تجريبي:

إن مسألة كون علم الأخلاق نظري أو عملي تعد من المسائل التي اختلف حولها الفلاسفة, إلا أن علم الأخلاق يجمع بين الجانب النظري والعملي, فيتمثل الجانب النظري في معنى الخير والشر والحرية والإرادة ويحدد معنى الحق والواجب.

أما الجانب العملي فيحدد الواجبات المختلفة نحو الأفراد مثل واجب الأب نحو أسرته, معنى هذا أن الأخلاق العملية تطبق الأخلاق النظرية في الحياة وبهذا تصبح العلاقة بين الجانب النظري والجانب العملي هي علاقة تداخل.

إن غاية علم الأخلاق هي أن يعين ما ينبغي أن يكون عليه سلوك الفرد هذا من الناحية النظرية أما من الناحية العملية فتتمثل غايته في الدعوة إلى اجتناب الرذائل والإقدام على الفضائل لذلك نجد "أرسطو" يعرف الخلاق في كتابه الأخلاق إلى نيقوماخوس بقوله: "في الشؤون العملية ليس الغرض الحقيقي هو العلم نظريا بالقواعد بل هو تطبيقها ففيما يتعلق بالفضيلة لا يكفي يعلم ما هي بل يلزم زيادة على ذالك قيادة النفس على حيازتها واستعمالها ولو كانت الخطب والكتب وحدها قادرة على أن تجعلنا خيارا لاستحقت... إن يطلبها كل لناس، وأن تشترى بأغلى الأثمان، ولكن لسوء الحظ كل ما تستطيع المبادئ أن تفعله في هذا الصدد هو أن تشد عزم الفتيان الكرام على الثبات في الخير، وتجعل القلب الشريف بالفطرة صديقا للفضيلة"[1].

4. ما الهدف من علم الأخلاق ؟

يرى سقراط أنه عندما يعرف الإنسان الخير لا بد أن يقوم به وعندما يعرف الشر لابد أن يجتنبه لذلك يعد علم الخلاق بالنسبة لسقراط علما ضروريا, غير أن هناك من الفلاسفة من يعتقد أنه لا فائدة ترجى من علم الأخلاق إذ لا يمكن لهذا العلم أن يغير طباع الناس و يرى "سبنسر" أنه "كيف يرجى من العلم تهذيب النفوس فحن نرى

[1] محمد عبد الستار نصار: دراسات في الفلسفة الخلقية, المرجع السابق,

كثيرا من الذين حصلوا قدرا كبيرا من العلم والمعرفة لا يتمتعون بالأخلاق,كما نرى كثيرا من الوعاظ يقولون بأفواههم ما ليس في قلوبهم"[1]. ومع ذلك يرى البعض أن علم الأخلاق لا يغير طبائع الناس لكنه يهديهم إلى الطريق الصحيح فهو لا يجبر الناس على إتباع الأخلاق الحسنة كما أن عدم معرفته لا تمنع من أن يكون الإنسان خيرا.

حقيقة الخلقية بين الإطلاق والنسبية

ذاتية الأخلاق ونسبيتها

ماذا نعني بنسبية الأخلاق ؟

لا تعني نسبية الأخلاق عدم وجود مبادئ أخلاقية يستند إليها الأفراد بل تعنى كيفية التعامل مع المبادئ.

فالذين يقولون بوجود مثل عليا يرونه أن الحقيقة الأخلاقية مطلقة ذلك لأن هناك قيما أخلاقية تؤكدها جميع العقول كأن نقول العدالة أفضل من الظلم.

أما الذين يقولون بنسبية الأخلاق فإنهم يرون أن القيم الأخلاقية لا تتجاوزنا, لأن وجودها يتوقف على وجودنا. فما يتعارف عليه لأفرد على أنه فضيلة يكون صالح في مكان وزمان معين، وما اتفقوا عليه بأنه رذيلة فهو كذلك صالح في زمان ومكان, فالغش الذي يعتبر عادة من الرذائل كان يمتدح في اسبرطة[2].

إن هؤلاء الفلاسفة يرفضون وجود مبادئ أخلاقية مطلقة لأن أخلاق الناس تختلف في المجتمعات باختلاف الظروف كما قد تختلف من فرد إلى آخر. لقد أجمعوا على أنه من خصائص القيم الأخلاقية أن تكون واقعية ويجب الأفعال بالنظر إلى نتائجها.

---

[1] محمود مهران رضوان: تطور الفكر الخلقي في الفلسفة الغربية, المرجع السابق, ص23

[2] محمد عبد الستار نصار: دراسات في الفلسفة الخلقية, المرجع السابق, 67

نماذج من الفلسفات الأخلاقية الذاتية (النسبية)

أ- السفسطائية:

لقد رأى السفسطائيون في القرن السادس قبل الميلاد أنه لا يوجد إلا نوع واحد من المعرفة وهو المعرفة الحسية لذلك فإن لكل إنسان حقيقته الخاصة زو مادامت الحواس هي الوسيلة الأساسية لتحصيل المعرفة فإن المعرفة فردية وهي صادقة بالنسبة للفرد الواحد.

وقد طبق السفسطائيون هذه الفكرة في الأخلاق إذ رأو أنه لا يوجد معيار مطلق وموضوعي للقيم الأخلاقية فما يعد خير لإنسان فهو شر لإنسان آخر, فالإنسان معيار كل شيء يقول"بروتاغوراس": "إن القوانين والعادات والأخلاق نسبية, وأن معيار الصحة لهذه الأنظمة والقوانين هو المجتمع الذي نطبق فيه "فلا يمكن أن نطالب الأخلاقيين بمعيار مطلق للخير والشر"[1]

نقد المذهب السفسطائي:

لقد غال السفسطائيون في جعل الإنسان مقياسا لكل شيء لأنهم هدموا كل مقياس ومما يفتح الباب على الفوضى.

ب- مذهب اللذة:

تعريف مذهب اللذة:

تطلق كلمة لذة Hedominism على جميع النظريات القائلة بأن اللذة هي المقياس الخلقي لسلوك الإنسان." [2] يقوم هذا المذهب على فكرة أساسية مفادها أنه يجب على الإنسان أن يسعى إلى تحصيل أكبر قدر ممكن من اللذات و البعد قدر الإمكان عن الألم.

---

[1] محمد عبد الستار نصار: دراسات في الفلسفة الخلقية, المرجع السابق

[2] **ماهر كامل، عبد المجيد عبد الرحيم: مبادئ الأخلاق، الطبعة الأولى, المكتبة الأنجلومصرية, 1958, ص86**

المذهب القورينائي:

مصدر المعرفة هو الإحساس:

يرى "أرستيبوس القورينائي" أن مصدر المعرفة هو الإحساس, والإحساس شخصي يختلف من إنسان إلى آخر, لذلك لا يمكن أن توجد أحكاماً عامة ولا مبادئ أخلاقية عامة, فالأخلاق تقوم على الشعور[1]؛ إما الشعور باللذة أو الشعور بالألم. لقد اعتقد "أرستيبوس" أن كل الناس متفقون على أن الخير الأسمى الذي يسعى الأفراد إلى تحقيقه يكمن في تحقيقهم لأكبر قدر من اللذات لذلك فإن كل الأفعال التي تجلب لذة أو منفعة شخصية هي خير وكل الأفعال التي لا تجلب لذة أو تجلب الألم فهي شر.

اللذة هي الخير الأسمى:

إن اللذة هي الخير الأسمى وهي قانون الطبيعة التي يفرض أوامره على الناس ويجب عليهم أن يخضعوا له لأن الإحجام عن تحقيقه اللذات يعتبر ضد قانون الطبيعة, لهذا فإن "القوانين الاجتماعية المكتوبة والأعراف المتواضع عليها أو العادات والتقاليد والأديان, أو ما يسمى بالقيم العليا... إنما تكون في نظر هذا المذهب محتقرة لأنها تقف في وجه ما هو طبيعي" وأفضل اللذات بالنسبة للمذهب القورينائي هي اللذات الحاضرة التي يجب على الإنسان يعيشها في وقتها.

لقد استند "أرستيبوس" على فكرة "هيرقليطس" القائلة بأن الوجود في تغير مستمر فالماضي والمستقبل لاشيء على الإطلاق فالماضي انتهى والمستقبل في غيب مطلق, لذلك ينبغي على الإنسان التعلق باللذة الحاضرة.

---

[1] ماهر كامل، عبد المجيد عبد الرحيم: مبادئ الأخلاق، المرجع السابق، ص، 88

مذهب أبيقور:

اللذة هي الخير الأسمى:

وفي نفس الاتجاه يذهب "أبيقور" الذي يرى أن اللذة هي الخير الأسمى الذي يسعى الإنسان إلى تحقيقها, لكنه أعطى للذة معنى خاصا يختلف على المعنى الذي تشير إليه اللذة الحسية إنه يعني باللذة أن لا يتألم الإنسان وأن لا يقلق, وبما أن اللذة تريد الإشباع إلى ما لانهاية فإنه يمكن للعقل أن يتدخل في تعديلها وضبطها, حيث يقوم بالمفاضل بين اللذات ويعبر عن هذا بقول "أنت إنسان, أي حيوان ذكي عاقل, فاستخدم هذا العقل الذي يميزك عن الحيوان في طلب اللذات والمفاضلة"

مبادئ المفاضلة بين اللذات:

تتم المفاضلة بين اللذات وفق المبادئ التالية:

1- خذ اللذة التي لا يعقبها ألم.

2- فر من الألم الذي لا يجلب أي لذة.

3- أرفض اللذة التي تحرمك من لذة أكبر منها, أو التي تسبب لك ألماً أكبر.

4- اقبل الألم الذي يخلصك من ألم أكبر, أو الذي يجلب لك لذة أعظم[1].

أنواع اللذات:

يمكن للعقل المفاضلة بين اللذات, فاللذة عند "أبيقور" نوعان؛ أحدهما لذة هادئة ودائمة وهي لذة السكون والطمأنينة, والثانية حادة سريعة الزوال. تعنى الأولى: الخلو من كل ألم وقلق واضطراب بال, وأما الثانية فتثيرها فينا شهوات الجسم ومطالبه, وتحتاج إلى الإشباع. والذي يجعلنا سعداء هو النوع الأول, ويسميه باللذة العقلية,

---

[1] محمد عبد الستار نصار: دراسات في الفلسفة الخلقية, المرجع السابق، ص 153

وأما النوع الآخر فهو مشوب بكثير من الآلام ويقصدها عامة الناس. أما الأولى فيقصدها الحكماء, لأنها تمثل اللذات العقلية التي هي أثمن من اللذات الحسية[1].

الفرق بين المذهب السفسطائي والمذهب الأبيقوري:

إن ما يميز مذهب "أبيقور" عن المذهب السفسطائي والمذهب القوريناني هو حسابه للذات والمسرات, إذ جعل العقل يتدخل في المفاضلة بين اللذات رغم تمسكه بالفكرة القائلة بأن اللذة مقياس الفضائل. واللذة التي تجعلنا سعداء هي اللذة العقلية التي تتميز بالديمومة والاستمرار ويطلبها الحكماء, أما اللذة الحسية فهي لذة مؤقتة يطلبها العوام يمكن للحكيم أن يتمتع باللذات الماضية.

يستطيع الحكيم أن تتمتع باللذات التي عاشها في الماضي حينما يستحضرها ويحدد الطريق الذي سوف تتخذه في المستقبل ويتمتع بها مسبقا ويجب عليه أثناء ذلك تجنب الأحداث المؤلمة والمحزنة, فالذكريات التي يستحضرها الحكيم تستطيع أن تقضي على الآلام الحاضرة وتحل محلها السعادة.

إن اللذات التي يستحضرها الحكيم ليست وهماً بل هي حقائق عاشها فعلاً ويحاول امتلاكها مرة أخرى وبهذا يستعيد سعادته. وهكذا يغطي التذكر ألما مهما كان قوياً ويتحرر الحكيم من كل القيد ويمكنه أن يعيش السعادة متى شاء.

فاللذة حسب "أبيقور" العقلية حسية بجوهرها لكنها نفسية لأنها تعمل في الزمن وتوجهها الإرادة, وبهذا يمكن للنفس أن تتخلص من الآلام الحاضرة وتلجأ إلى عالم السعادة. وتظهر حكمة الإنسان حين يتجنب الألم والحزن.

المذهب الأبيقوري يتجنب الأحزان

إن المذهب الأبيقوري يحاول تجنب الأحزان وفكرة الموت وكل ما يسبب الألم, إن سكينة النفس تعتبر أول شرط للسعادة وتتلخص شروط السعادة في شرطين أساسين:

---

[1] ماهر كامل، عبد المجيد عبد الرحيم: مبادئ الأخلاق, ص 105

شرطا السعادة

– ينبغي ألا يتألم الإنسان في جسده

– وألا يقلق في نفسه[1]

لقد فاضل المذهب الأبيقوري بين هدوء النفس وقلقها, ورأو أن قلق النفس مـــرده إلى الخوف من الموت وغضب الآلهة لذلك فإن مهمة الفيلسوف تكمن في التغلب على هذه المخاوف, ويتم ذلك من خلال دراسة الطبيعة وتفسيرها تفسيرا ميكانيكيا آليـــا وبذلك نقضي على مصادر الخوف, وقد عمق "ديمقريطس" عدم الاكتـــراث بـــالموت بقوله "أن جميع العمليات النفسية للإنسان من مخاوف وآلام لا تظهر إلا حين يكـــون الإنسان واعياً, وعلى هذا فهو لن يلاقي الموت أبداً لأنه لو وقـــع فـــسيكون وعـــي الإنسان به مفقوداً, وإذا لم يقع كان من الضلال أن نخشى شيئاً لم يحـــدث بعـــد"[2]**.**
ولكي تحتفظ النفس بطمأنينة يجب على الفرد أن يبتعد على مصادر القلق كـــالزواج والمشاركة في الحياة الاجتماعية والسياسية.

نقد المذهب الأبيقوري:

إذا رأى "أبيقور" أن سعادة الحكيم تتم حين يستحضر الذكريات السعيدة فهـــل يمكن للذكريات الماضية أن تقضي على الآلام ؟ فهل يكفي لكي نتخلص من الألم أن نستعيد ذكريات سعيدة أو نأمل في مستقبل سعيد ؟ إن الإنسان الشجاع هو الـــذي يواجه واقعه من أجل أن يكون سعيداً, هذا ما جعل فلسفة "أبيقور" تـــدعى بفلـــسفة الاستسلام.

[1] ماهر كامل، عبد المجيد عبد الرحيم: مبادئ الأخلاق, ص **105**

[2] محمد عبد الستار نصار: دراسات في الفلسفة الخلقية, المرجع السابق، ص **153**

مذهب المنفعة: *جون ستيوارت مل*

لقد أعطى جون ستيوارت مل مفهوما جديدا لمذهب المنفعة إذ أخرج مفهوم اللذة من الإطار الذاتي إلى الإطار الجماعي مما قد يؤدي إلى وجود قيماً تخدم الصالح العام.

موقف من الفلسفات الحدسية:

يخالف جون ستيوارت ميل الفلسفات الحدسية التي يعتقد أصحابها أن الإنسان يميز بين الخير والشر، وبين العدل والظلم، ... من خلال شعور طبيعي موجود فيه، فكما أن الإنسان يستطيع تمييز الألوان والأذواق دون أن يجد تفسيرا لذلك فإنه يستطيع حسب النظريات الحدسية التمييز بين الخير والشر وبين العدل والظلم بالطريقة نفسها[1].

يعتقد أصحاب هذه النظريات أن الأفعال الأخلاقية تستند إلى مبدأ أخلاقي قبلي لا يفسر، ومثال على هؤلاء نجد (كانط) الذي يرى في كتابه أسس ميتافيزيقا الأخلاق أن مصدر الأخلاق مبدأ كلي يعبر عنه بقوله: "اعمل دائما بحيث يكون في استطاعتك أن تجعل من قاعدة فعلك قانونا كليا عاما للطبيعة"[2].

مفهوم الخير:

إن الخير حسب "مل" هو الذي يخدم الصالح العام ولا وجود للخير في ذاته كما ادَعى الفلاسفة المثاليون, ففضيلة العدل كانت في الأصل هي "حركة نفسية يراد بها الدفاع عن النفس ثم صارت عاطفة عامة وبالتجربة عرفنا أن هناك أعمالا نافعة وأعمالا ضارة وتألم, فكانت الأفعال النافعة محبوبة والأفعال أخرى مكروهة[3] لما تجلبه من أثر سيئ. وبهذا تكون القيم الخلقية مكتسبة وليست فطرية. لهذا يرفض أن يكون

---

(1) **John Stuart Mill : <u>De l'utilitarisme</u>, trad. Paul Lemaire, librairie Hatier. Paris. Sans année. P54**

(2) كانط: نقد العقل العملي، ترجمة وأحمد لشيباني, دار اليقظة العربية وبيروت, 1966 وص 189

(3) محمد عبد الستار نصار: دراسات في الفلسفة الخلقية, المرجع السابق، ص 167

معيار الأفعال الأخلاقية مبادئ قبلية أو غريزة، بل أن معيار القيم الأخلاقيـــة قابلـــة للشرح والتفسير، لقد استنتج من خلال ملاحظته للتجربة الإنسانية أن الإنسان يبحث عن السعادة ويتجنب التعاسة وبهذا فإن السعادة تعتبر الغاية التي يهـــدف الفـــرد إلى تحقيقها، "فالبرهان الوحيد على أن صوتا ما مسموع هو أن نسمعه، وعلى أن غرضـــا ما منظور هو أن نراه، وهكذا فإن السعادة مرغوب فيها لأن الكل في الواقع يرغبـــها، ولماذا كانت السعادة العامة مرغوب فيها ؟ ليس هناك من سبب سوى أن كل إنـــسان يرغب بسعادته الخاصة به، ولما كان هذا هو الواقع أصبح بإمكاننا بان نقول هذا هـــو خير برهان وأسطع دليل على أن السعادة خير، وكما أن سعادة كل فرد هي خير له، فكذلك فإن السعادة العامة هي خير لكل الأفراد، حين نأخذهم بمجموعهم، وهكـــذا تكتسب السعادة حقها في أن تكون إحدى غايات التصرف البـــشري[1] والـــسعادة حسب ميل تعني وجود اللذة وغياب الألم[2] فالسعادة إذن هـــي اللـــذة أو مجمـــوع اللذات.

مفهوم المنفعة:

يعتقد ميل أن اللذة هي وحدها التي تقود إلى سعادة الناس، لأنها تجلب لهم منفعـــة، هاته الأخيرة التي تنتج لهم ربح أو امتياز أو خير وتؤدي بالتالي إلى سعادتهم، لذلك فإن مذهب المنفعة هو المذهب الوحيد الجدير بأن يكون معيارا للأفعال الخلقيـــة، فالفعـــل يكون خيرا عندما يجلب منفعة وبالتالي يحقق سعادة الأفراد، ويكون شرا عندما ينـــتج خسارة وبالتالي يؤدي إلى آلامهم.

المنفعة بين الفرد والجماعة:

قد يبدو من خلال زعم ميل أن مذهب المنفعة يبحث عن سعادة الفـــرد، وبالتـــالي فهو مذهب يدعو إلى الأنانية واعتبار المصلحة الشخصية ولا يهتم بمصلحة المجمـــوع،

[1] المرجع السابق، ص 58

[2] John Stuart Mill : de l'utilitarisme. Ibid. p23.

لكن ميل يرى أن مذهب المنفعة حين يدعو إلى تحقيق السعادة لا يقصد سعادة الفـــرد حسب، بل سعادة أكبر عدد من المجتمع.

إن سعادة الفرد حسب ميل لا تتعارض مع مصلحة المجتمع، ذلـــك لأن المجتمـــع يتشكل من مجموع الأفراد الذين يؤلفونه، وبالتالي فإن مصلحة الفرد هـــي مـــصلحة الجماعة، والفعل النافع هو ذلك الفعل الذي يحقق سعادة مجموع الأفراد أو أكبر عدد منهم.

وحتى يتمكن المجتمع من تحقيق أكبر قدر من السعادة لأكبر عدد من الأفـــراد، لا بأس أن يضحي بعضهم من أجل تحقيق سعادة أكبر عدد من المجتمع، لا ينـــادي ميـــل بالتضحية لذاتها بل يطالب بها من أجل سعادة الآخرين، إن التضحية حسب ميل لا بد منها مادامت المجتمعات لم تصل إلى درجة عالية من التقدم. "فبسبب هذا النقص يأتينا الشعور بأننا نستطيع بالتضحية أن نأمل بأن نحقق السعادة القصوى التي من الممكن أن نبلغها مع تقدم المجتمع، أي أنه بسبب اليأس الحالي فقط أعطي لجميع الذين يـــضحون أن يأملوا بعالم تملآه السعادة والرخاء[1].

وقد ذهب ميل إلى أنه لا بد من مراعاة "كيف" (نوع اللذات), بدلا من الاقتصار على مراعاة (الكم) أو مقدارها ولكي يتم ذلك لابد من أن نسال أهل الخبرة الـــذين مارسوا مختلف أنواع اللذات, لكي نتحقق من أن هناك اللذات نبيلة وأخرى حقيرة. فلا يمكن مساواة لذة العقل مع لذة الحس.

ملخص نظرية "مل":

ويمكننا تلخيص فلسفة "مل" النفعية في المبادئ التالية:

1. الدليل الوحيد على أن شيئاً ما مرغوباً فيه, هو كون النـــاس يرغبـــون فيـــه بالفعل.

[1] محمد عبد الستار نصار: دراسات في الفلسفة الخلقية, المرجع السابق، ص 165

2. سعادة كل شخص تمثل خيرا بالقياس إلى هذا الشخص وعلى هذا فإن السعادة العامة هي خير بالنسبة للجميع.
3. قد يرغب الناس في موضوعات أخرى, ولكنهم لا يرغبون فيها إلا باعتبارها وسيلة للسعادة أو اللذة.
4. إذا لقيت لذة ما بين لذتين مختلفتين تفضيلا من جانب أولئك الذين هم على دراية.

بكلتا اللذتين, فإن هذه اللذة المفضلة وأسمى من الناحية الكيفية من اللذة الأخرى[1].

نقد نظرية "جون ستيوارت مل":

يقول "ميل" ورواد النظرية النفعية عامة أنه مهما كان الفعل الذي يقوم به الإنسان فإن هدف الأول يتمثل في اللذة أو محو الألم. ولكن كثيرا من الناس قد ينكرون ويدعون أن هناك غايات أخرى مرغوبة لذاتها تختلف عن اللذة, فالإنسان الفقير مثلا هدفه البحث عن المال, واللذة تحصل له حين يحقق هدفه. فالمرء الذي لا يحصل على ما يريد لا يحصل على أي لذة, لهذا فإن اللذة هي نتاج إنجاز أهداف معينة خلافا للذة ذاتها.

وحين يقول ميل أن اللذات تختلف من حيث الكيف فما هو المعيار الذي نستطيع عن طريقه التمييز بين اللذات ؟ فكيف نقارن بين لذة الاستماع إلى الموسيقى مع لذة تناول الطعام.

إن اعتبار اللذة مقياس السعادة يناقض رأي أرسطو الذي يرى أن اللذة هي حصيلة الفضيلة أي أنها ناتجة من العمل الفاضل، ولا يمكن أن تكون الدافع للعمل الفاضل، ذلك أن (أرسطو) يؤكد بأن اللذة التي نتوخاها تجعلنا نتصرف بحقارة، كما أن الألم الذي نخشاه يجعلنا ندير ظهرنا لعمل الخير[2]

---

[1] مصطفى غالب: نيتشه، منشورات مكتبة الهلال، بيروت، **1979**، ص **4**

[2] محمد عبد الستار نصار: دراسات في الفلسفة الخلقية, المرجع السابق، ص **165**

الأخلاق النيتشاوية:

يعتبر نيتشه أن كل فعل يقوم به الإنسان له غاية أخلاقية مهما بدا عكس ذلك، فالمعرفة مثلا التي تعتبر مجال نظري خالص إنما هي ذات دوافع أخلاقية، ذلك لأننا نريد أن نعرف من أجل توجيه سلوكنا الطريق الصحيح. لهذا نجد نيتشه يعطي للأخلاق المرتبة الرئيسية في فلسفته.

موقف نيتشة من أخلاق عصره:

لا يقف نيتشه من أخلاق عصره موقف الناقد فحسب، بل يقف اتجاهها موقف الثائر الذي يدعو إلى إزالتها لأنها في نظره أخلاق بالية لا تصلح، وحتى يتمكن الناقد في نظره من الحكم على قيمة أخلاقية ما بالصلاح أو بالفساد، لا بد أن يتصف بالروح العلمية التي تتميز بالموضوعية، أي لا يجب على الناقد أن يصدر حكمه من خلال أية قيمة سائدة، وإنما يهدف إلى أن يضع هذه القيم نفسها موضع شك، ويتأملها كما لو كان مشاهدا محايدا يختبرها منذ البداية[1] ويعبر نيتشه عن ذلك بقوله: "لكي نتأمل أخلاقياتنا الأوربية عن بعد، لكي نقابلها مع أخلاقيات أخرى سابقة أو آتية، يجب أن نعمل بطريقة المسافر الذي يحاول أن يتأكد بنفسه من علو أبراج حَاضِرة ما: لأجل ذلك يغادر الحضارة، ولكي لا تكون الـ: "أفكار عن الأحكام الأخلاقية مسبقة" مجدَدًا أحكاماً مسبقة على أحكامٍ مسبقة، فإنها تفترض وضعا خارج الأخلاق[2].

1. أخلاق السادة وأخلاق العبيد:

يقسم نيتشه الأفراد إلى سادة وعبيد، أما السادة فهم العظماء والنبلاء والمحاربون والمستغلون والطامحون، وأما العبيد فهم الضعفاء على أنواعهم أي المعوزون

---

[1] فريدريك نيتشه: العلم المرح، ت: حسان بورقية، محمد ناجي، إفريقيا الشرق، لبنان، 1993، ص 246

[2] فؤاد زكريا: نيتشه، دار المعارف، القاهرة، 1991، ص 94

والمقهورون[1] إن الأفراد حسب نيتشه هم الذين وضعوا الأخلاق حتى تنسجم مع أهدافهم، لهذا فإن لكل من السادة والعبيد قيمهم الخاصة.

تتصف أخلاق السادة بكل ما يشعر المرء بالقوة، ولا يكون الإنسان في هذه الأخلاق خيرا عندما يكون طيبا، بل يكون كذلك متى عبر عن القوة التي تكمن فيه، والفعل الخير هنا لا يصدر عن خوف أو إكراه، بل يصدر عن الإحساس بالقوة، أما أخلاق العبيد فتتصف بالضعف وهي تتمثل في الشفقة، المساواة...، والشر في هذه الأخلاق هو ما يخيف والخير هو كل ما يتقى به هذا الخوف، والإنسان الخير هنا هو ذلك الإنسان المسالم.

الأخلاق نسبية:

إن الأخلاق حسب نيتشه ليست مطلقة بل نسبية، لأن كل من أخلاق السادة والعبيد تتناوبان في السيادة، والأخلاق السائدة في عصر من العصور هي التي تحدد قيمها، ففي العصر اليوناني والروماني تسود أخلاق السادة، وتكون الغلبة للأقوياء، ثم تنتصر أخلاق العبيد على يد اليهود والمسيحية، ويقهرون الأرستقراطية الرومانية، ويسود الضعفاء المتخاذلون... في عصر النهضة الأوربية تعود أخلاق السادة بالرجوع إلى المثل العليا اليونانية، ولكن تقهرها حركة الإصلاح الديني، وهي حركة شعبية أثارها الضعفاء والعوام، وتعود أخلاق السادة عند نبلاء القرنين السابع عشر والثامن عشر ليقهرهم العبيد مرة أخرى في عهد الثورة الفرنسية، وتظهر أخلاق السادة في الأفق على يد (نابليون) ولكن سرعان ما تعود أخلاق العبيد إلى الظهور[2] يرى نيتشه أن كل الأخلاق التي تلت المسيحية هي أخلاق العبيد التي تعبر عن الضعف، التي دعت المسيحية إلى الرحمة والتضحية والعطف على الضعفاء وصارت أخلاق العبيد هي أخلاق الرعاع والغالبية العاجزة التي لتتميز فيها الروح الفردية, إن الأخلاق المسيحية

---

[1] فؤاد زكريا: نيتشه، دار المعارف، القاهرة، 1991، ص 94

[2] يوحنا قمير: نيتشه نبي متفوق، منشورات دار دمشق، 1976، ص68

مليئة بخداع النفس فالزهد والتقشف والرحمة والشفقة مثلا هي أنانيه مستترة فنحن نشفق على الغير لخوفنا من أن يصيبنا ما أصابهم.. ونزور المريض لنراه في ضعفه ونتشفى منه... حتى عطف وإيثار إلام لأبنائها يعتبر أنانيه وانه يعود في النهاية إلى حب الأم لنفسها...، أما أخلاق السادة –أخلاق القوة– فلا تكاد تظهر إلا في فترات ضئيلة حتى تقهرها أخلاق العبيد، لذلك يجب أن نقهر أخلاق العبيد وننشئ أخلاقا أخرى صالحة هي أخلاق السادة. يرى "نيتشه" أن الحياة حشد للقوى وتنميتها من أجل السيادة والسيطرة. فالحياة صيرورة وحركة تطور عراك من أجل الحياة وبقاء الأقوى وغاية التطور هو تكوين أفراد يمتازون بسموهم, إن الحياة تميل إلى خلق كائن هو الإنسان الأعلى. إن الإنسان الأعلى الذي ينتظر نيتشه ظهوره هو ذلك الإنسان الذي ليس محصورا بعرق، غايته المزيد من القدرة من أجل السيادة والقيادة[1] وحتى يظهر هذا الإنسان يرى نيتشه أنه لا بد من هدم أخلاق العبيد الحالية وإقامة أخلاق جديدة.

نقد نظرية نيتشه:

صحيح أن معظم الأخلاقيين يحثون الأفراد على أن يكونوا أشجع وأشد قوة لكن لا توجد هناك ضرورة ملحة بأن يطالبوا الناس بأن يكونوا أشد وحشية وشرا.

ثم أنه ليس هناك حاجة إلى التذمّر من كون الضعفاء يجعلون الأخلاق سلاحا للحد من سلطان الأقوياء، ذلك لأن الأقوياء يستخدمون كذلك الأخلاق كسلاح يؤثرون به على الضعفاء، فمعظم الشرائع تفترض من الفوق.

– النظرية الأخلاقية الماركسية:

يرى ماركس أنه حتى نتمكن من دراسة الأخلاق يجب أن ننطلق في تصورنا للتاريخ من الإنتاج المادي. هذا الأخير الذي يتوقف إدراكنا له على مدى إدراكنا

---

[1] عبد الله موسى: مقدمات في فلسفة القيم, دار الغرب للنشر والتوزيع 46

لشكل التعامل الموجود في أساليب الإنتاج، ومن هنا نتمكن من فهم جميع المنتجات النظرية وأشكال الوعي بما فيها فكرة العدالة وتطوراتها التاريخية.

"فماركس" لا ينفي الأخلاق، ولكنه ينفي النظريات المثالية عنـــها" أي أنـــه يـــرفض الأخلاق التي هي عبارة عن امتثال لقاعدة أو مثل أعلى مستقل عن الشروط التاريخية الواقعية، تصلح لكل أنواع المجتمعات ولكل العصور.

إن هذه الأخلاق تدخل حسب ماركس في مجال الإيديولوجية التي تمثل وعيا زائفا، لأنها تعكس سيطرة علاقات الملكية الخاصة لوسائل الإنتاج، وغرضها حماية مصالح الطبقة المسيطرة اقتصاديا.

ينتمي المنظرون في المجتمعات القائمة على الملكية الخاصة لوسائل الإنتاج إلى الطبقة المسيطرة اقتصاديا على الإنتاج وتقوم هذه الفئة بإنشاء النظريات التي تعبر عن مصالحها، لأن الهدف الجذري لأية طبقة هو إبقاء وتوطيد قاعدتها التي تؤمن لها سيطرتها، وإخضاع الطبقة المضطهدة لها، لذلك تنشئ الأفكار التي تبرر علاقتها الاقتصادية والسياسية والتشريعية في المجتمع التي تتفق ووجهة نظرها. وكلما توسع تقسيم العمل ينسى هؤلاء المنظرون دور الإنتاج وعلاقات الإنتاج في إنشاء الأفكار، أي أنهم يفقدون ذكريات الماضي المتمثلة في كون الإنتاج هو المحرك الأول للأفكار. وبهذا يظهر الوعي بأنه شيء مستقل عن الممارسة الواقعية.

إن القيم الأخلاقية تنشأ من العلاقات الاقتصادية التي يقيمها الفرد مع أقرانه، والتي يدخل فيها بشكل عفوي، فتنجم عن هذه العلاقات سلوكات معينة تفرض على الفرد التقيد بها، بمعنى أنه مادام يتعذر على الفرد العيش منعزلا فإنه يدخل مع الآخرين في علاقات اقتصادية.

يفرض عليه هذا الانتماء سلوكات معينة، وبما أنه يتمتع بوعي وإرادة فإنه ملزم بجعل سلوكه منسجما مع مصالح الجماعة، وتصبح طاعة هذه القوانين واجبة عليه.

ولكن مع ظهور الملكية الخاصة وانقسام المجتمعات إلى طبقات، فإن الأخلاق تأخذ

شكلا طبقيا، فبما أن الوضعية الاقتصادية للطبقات الموجودة في المجتمع متمايزة حيث توجد طبقة مالكة لوسائل الإنتاج وطبقة غير مالكة فإن القيم الأخلاقية تختلف باختلاف وضعية الطبقة، يقوم منظروا الطبقة المالكة لوسائل الإنتاج بإنتاج النظريات الأخلاقية التي تعبر عن علاقاتها الاقتصادية، ومن ثمة فإن الأخلاق السائدة في هذا النمط من المجتمعات هي أخلاق الطبقة المسيطرة اقتصاديا.

تعتبر أخلاق مجتمع الرق هي أول شكلا للأخلاق الطبقية، فقد كانـــت أخـــلاق مالكي العبيد هي السائدة في ذلك المجتمع، لقد نشأت من العلاقـــات الاقتـــصادية في ذلك المجتمع وهي تعكس العلاقات القائمة بين الأسياد والعبيد, ومع الانتقال إلى العهد الإقطاعي صارت الأخلاق الإقطاعية هي السائدة، وبعد ظهور المجتمـــع البرجـــوازي نادي المفكرون بتحرير الفرد من القيود الإقطاعية، ودعوا إلى القضاء على الترتيـــب الذي قال به رجال الدين، لأنه يؤمن الامتيازات لبعض الفئات الاجتماعيـــة. لـــذلك ظهرت نظريات العقد الاجتماعي التي اعتبرت أن هذا الفعل يتناقض مع حقوق الناس الطبيعية وفي قلب المجتمع البرجوازي تنشأ وتتكون تدريجيا وفي العمل المشترك أخلاق البروليتاريا الجديدة التي تقف وجها لوجه أمام الأخلاق البرجوازيـــة الـــسائدة "إنهـــا أخلاق جديدة نوعيا وإنسانية"[1].

فبواسطة الإيديولوجية الماركسية تعي البروليتاريا الطابع التاريخي للأخلاق ومحتواها في المجتمعات القائمة على الملكية الخاصة لوسائل الإنتاج، أي أن لكل مرحلة تاريخيـــة أخلاقا تعكس علاقاتها الاقتصادية، وأن الأخلاق في المجتمعات القائمة علـــى الملكيـــة الخاصة لوسائل الإنتاج تقوم بحماية مصالح الطبقة المسيطرة اقتصاديا غير أنهـــا تخفـــي ذلك.

[1] كيللي ومكوفالزون: المادية التاريخية، تر: أحمد داود، دار الجماهير، دمشق، 1980، ص 460

إن النظرية الماركسية تهدف إلى تأسيس مبادئ أخلاقية عن طريق تحليل الأفعال التاريخية بطريقة علمية، فالمعرفة الموضوعية للمعطيات المادية والاقتصادية والتاريخية توصل حسب ماركس إلى المجتمع العادل عن طريق ثورة شاملة على المجتمع الحديث.

موضوعية القيم ومطلقيتها:

كانط نموذجا للفلسفات الموضوعية:

لقد أسس "كانط" مذهبه على أساس العقل و ليس العقل هنا هو ذلك العقل النظري الخالص الذي يتمثل في تلك الملكة التي ينتقل الفكر من خلالها من مبادئ منطقية إلى نتائج يقينية، بل إنه العقل العملي أو الضمير وهو الذي يوجه حياتنا الأخلاقية إذ يأمرنا باحترام القانون الأخلاقي مثبتا لنا أن خضوعنا له واجب علينا.

مبادئ العقل العملي:

من مبادئ هذا العقل:

أ- ليكون الفعل خيراً يجب أن يطابق قانون الواجب أي أن يكون الفعل مطابقا لصوت الواجب والشر هو أن يخالفه ويستجيب لباعث آخر كالمنفعة مثلا.

ب- الخير الوحيد في هذه الدنيا هو إرادة الخيّرة وهي الخضوع إلى القانون السامي.

ج- الإرادة الخيّرة هي التي تشرع باسم العقل القانون الأخلاقي، والقانون الخلقي يكون نابعاً من داخل نفسنا ولم يفرض من أي قانون وضعي.

د- الأمر الصادر عن الضمير هو وحده الأمر المطلق، إنه يأمر بالخير دون قيد أو شرط[1].

مبدأ الواجب:

إن الواجب حسب "كانط" هو القانون الأخلاقي الذي يأمرنا الضمير بالتقيد به. يفرق "كانط" بين القانون والقانون الوضعي, فالقانون الوضعي يعني أن يتصرف الفرد

[1] محمد عبد الستار نصار: دراسات في الفلسفة الخلقية, المرجع السابق

وفقا لما يقتضيه الشرائع المنصوص عنها في الدساتير, فقد يقوم الإنسان بفعل ما تقتضيه القوانين الوضعية كأن يمتنع عن السرقة لكن هذا الفعل حسب "كانط" ليس فعلا أخلاقيا لأن بواعث هذا الفعل تتمثل في الخوف من العقاب أما إذا لم يسرق احتراما الواجب هذا هو وحده الذي يعد فعلا أخلاقيا.

القيمة الخلقية:

إن قيمة الفعل الخلقية لا تتوقف على النتائج التي يحققها أو الغايات التي يسعى نحو الوصول إليها بل تتوقف هذه القيمة على احترام القانون الأخلاقي الذي يقوم على مبدأ احترام الواجب. إن صدور الفعل عن حافز خارجي كالخوف من العقاب أو عن الشعور بالرحمة أو التعاطف لا يجعل للفعل ذا قيمة خلقية بل الفعل الأخلاقي يصدر عن الشعور بالواجب الذي لا يصد من العاطفة أو الوجدان بل يقوم على احترام القانون الأخلاقي الذي يفرض نفسه على الفرد.

صفات الواجب:

1- الواجب كلي: إنه مبدأ شامل موجه إلى كل الناس وفي أي زمان ومكان, فباستطاعة كل راشد أن يطابق سلوكه القانون الأخلاقي.

2- الواجب متره من كل غرض: يجب أن يكون الفعل الأخلاقي مطابقا للواجب ويستجيب لباعث آخر كالمنفعة مثلا.

3- الواجب مطلق: غنه يمثل الدعامة التي يستند إليها كل حكم خلقي.

قواعد الواجب:

1- قاعدة التعميم[1]: يقول "كانط" "اعمل دائما بحيث يكون في استطاعتك أن تجعل من قاعدة فعلك قانونا كليا عاما للطبيعة" ويقول أيضا "اعمل لكي تكون القدوة للبشرية جمعاء" تعني هذه القاعدة إمكانية تعميم الفعل الأخلاقي دون تناقض مع العلم

[1] محمد عبد الستار نصار: دراسات في الفلسفة الخلقية, المرجع السابق

الخارجي وإذ لو كان تعميمها يتناقض مع العلم الخارجي فهي لتتطابق مع الواجب فلا يمكن مثلا تعميم فعل القتل.

2- قاعدة الغاية: "اعمل دائما بحيث تعامل الإنسانية في شخصك وفي أشخاص الآخرين كغاية لا كمجرد واسطة" إن الإنسان حسب "كانط" غاية في ذاته ولا يجب أن يعتبر كوسيلة لتحقيق غايات.

3- قاعدة الحرية: "اعمل بحيث تكون إرادتك من حيث أنت كائن عاقل, هي الإرادة المشرعة الكلية" تعني هذه القاعدة أن يعمل الإنسان بحيث تعبرا لأفعال التي تصدر منه عن استقلال إرادته.

مفهوم الإرادة الخيرة:

في كتابه ميتافيزيقا الأخلاق يتحدث "كانط" عن الإرادة الخيرة إذ يرى "كانط" أن الإرادة الخيرة هي الخير على الإطلاق فقد يكون الذكاء والمال والسلطة بمثابة خيرات متعددة لكنها ليست خيرات في ذاتها. إن الإرادة الخيرة هي الشيء لوحيد الذي يمكن أن تعد خيرا بذاته دون قيد أو شرط لأنها لا تستمد خيرتها من المقاصد أو من الغايات التي تعمل من أجلها ولكن من ذاتها بوصفها الشرط الضروري لكل فعل أخلاقي, إن جوهر الإرادة الخيرة هو "النية" الطيبة, إنها لا تستمد خيرتها مما تصنعه بل تستمد خيرتها من صميم "نيتها".

إن ما يجعل الإرادة الخيرة خيرة ليس النتائج التي تترتب عليه بل طبعها الإلزامي الذي يتسم به فعلها حين يكون مطابقا للقانون الأخلاقي, وحتى تكون الإرادة خيرة لا بد أن لا تخضع لأي أمرعدا الواجب لأنها لو كانت تصغي لغير صوت الواجب لاعتبرت النتائج المترتبة وبالتالي لا تصبح مطلقة. إذن يوجد حسب "كانط" إرادة خيرة تهدف إلى تحقيق الخير تخضع لمبدأ الواجب وإرادة مضللة (شريرة) تقود إلى القيام بالأفعال دون مراعاة للقانون الأخلاقي وتخضع للغايات.

مميزات الإرادة الخيرة:

1– إنها خير مطلق غير مقيدة وغير مشروطة, فهي إلا تستمد قيمتها من الغايات بــل من ذاتها من حيث هي الشرط الضروري والكافي في كل فعل أخلاقي.

2– إنها غاية في ذاتها: أنها النية الطيبة حتى وإن عجزت عن تحقيق هدفها.

3– الواجب شرط الإرادة الطيبة لأنه قانونها الوحيد.

نقد الأخلاق الكانطية:

إذا رأى"كانط" انه لا يجب أن نهتم في الفلسفة العملية بشرح أسباب مــا يحــدث بقدر ما نهتم بما ينبغي أن يكون فإن "شوبنهاور" يشكك في فكرة وجود قوانين كليــة تخضع لها أفعالنا ولهذا يرى انه يجب على علم الأخلاق أن يدرس ما هو كائن محــاولا فهمه بدلا من الاقتصار على التشريع ووضع الأوامر وصياغة القواعد.

تطبيقات

* مقالات... أنشطة و....نصوص.

*المقالات:

هل يمكن للمنفعة أن تكون أساس الأخلاق ؟

الطريقة: الجدلية

طرح المشكلة:

إن الأخلاق هي مجموعة من المبادئ التي ينبغي على الفرد السير وفقها في حياتـــه. ولقد اختلف الفلاسفة في تحديد أساس القيمة الخلفية. فمنهم من أرجعهـــا إلى العقـــل ومنهم من أرجعها إلى المجتمع. ومنهم من رأى أن أساس الخير هو المنفعة لأنها هي التي تحقق سعادة الفرد فهل يمكن للأخلاق أن تبنى على أساس المنفعة ؟.

محاولة حل الإشكال:

عرض الرأي وأدلته:

يرى "بنتام" أن الفعل الخير هو ذلك الفعل الذي يجلب اكبر قـــدر مـــن المنـــافع. فالإنسان الخير هو الذي يجلب لنفسه اكبر قدر من المنافع أما إذا جلب له الفعل ضررا فهو شر. كما اعتقد "جون ستيوارت ميل" أيضا أن المنفعة هي أساس الخير لكنـــه لا يقصد المنفعة الفردية بل المنفعة العامة، حيث يرى أن الفعل الخير هو الذي يحقق أكـــبر قدر من المنافع لأكبر عدد من الناس. أما "أبيقور" فقد اعتقد أن اللذة هي الخير والألم هو الشر، لذلك يجب على الفرد أن يطلب اللذة ويتجنب الألم.

عرض النقيض وأدلته:

لا يمكن للمنفعة أن تكون أساس الأخلاق، لأن حب الذات فطري في الإنسان وفي بحث الفرد عن منفعته يتعارض مع منافع الآخرين، كما أن اللذة لا يمكـــن أن تكـــون أساس الفعل الخير لان اللذة ذاتي ومتغيرة فنفس الشيء قد يكون خـــيرا بالنـــسبة ل وشرا بالنسبة لك، لهذا نجد "كانط" يرى أن العقل هو الذي يحدد القـــيم الأخلاقيـــة

والخير عنده لا يتمثل في المنفعة بل في الإرادة الخيرة التي لا تنظر إلى نتائج الفعل بـــل توجهنا إلى فعل الخير لأنه خير في ذاته أو كما قال "كانط" يجب أن تفعل الواجب من أجل الواجب. فالإنسان لا يجب عليه أن يقول الصدق مقابل أن يصدقه الآخرين بـــل يجب عليه أن يقول الصدق لأنه واجب في حد ذاته. كما يعتقد "دور كايم" إن القـــيم الأخلاقية لا يحددها الفرد بل المجتمع.

باعتبار أن ضمير الفرد هو انعكاس لضمير الجماعة لهذا يقول: "إذا تكلم الفرد فينا فان المجتمع هو الذي يتكلم".

حل المشكلة:

إن الإرادة الخيرة وحدها لا تكفي للقيام بالفعل، بل يجب التبصر والفحص قبـــل القيام بالفعل، لان الإرادة الخيرة وحدها دون الحذر قد تقودنا إلى أفعال غير خـــيرة في نتائجها. والقيم الأخلاقية لا يحددها المجتمع دائما، فقد يتعارض الفـــرد مـــع القـــيم الموجودة في مجتمعه. وبما انه لا يمكن للمنفعة والعقل والمجتمع أن يحددوا أساس القـــيم الأخلاقية فإن المارتدية وهي فرقة كلامية مؤسسها: أبو منصور المارتدريدي "تـــرى آن الله هو خالق الأفعال وهو الذي وهب للإنسان عقل يميز به بين الخير والشر والفـــرد مسؤول عن اختياره، إن اختلاف الفلاسفة حول أساس النتيجة الأخلاقية. دليل على عجز العقل الإنساني عن إلى حل فاصل في هذه المسألة لهذا نجد أن الدين المـــترل مـــن عند الله هو الذي يستطيع حل هذه المشكلة.

فند القضية التالية: أنا وحدي الذي أقرر الخير وأخترع الشر.

الطريقة: الاستقصاء بالرفع

طرح المشكلة:

تحدد مختلف المجتمعات مبادئ أخلاقية معينة تستهجن من خلالهـــا بعـــض الأفعـــال وتستحسن البعض الأخر، لكن حكمنا على الفعل قد يختلف من فرد إلى الآخر، فهـــل هذا يعني أن القيم الأخلاقية يمنحها الفرد أم أنها مستقلة عن إرادته ؟.

بمعنى هل القيم الأخلاقية نسبية متغيرة أم أنها مطلقة ثابتة ؟.

محاولة حل المشكلة:

عرض الأطروحة وحججها:

يرى سارتر أن الإنسان حر وهو وحده القادر على تحديد الخير والشر، معنى أن القيم الأخلاقية حسب سارتر وجدت بوجود الإنسان وأن الأفعال لا تحمل قيما في ذاتها بل الإنسان هو الذي يمنحها إياها، نجد هذه الفكرة كذلك عند السفسطائيون الذين يرون أن الإنسان هو الذي يقرر الخير والشر، فما يظهر له بأنه خير فهو خير، وما يظهر له بأنه شر فهو شر.

عرض نقي الأطروحة وحججها:

إن القول بذاتية الأخلاق يؤدي إلى الفوضى والتناقض. لأن كثرة الآراء وتناقضها يحول دون الحصول على مبادئ ثابتة وهذا ما يمنع وجود الاستقرار. لذلك يرى أفلاطون أن العالم الذي نعيش فيه هو صورة مطابقة لعالم المثل الذي هو عالم مفارق للعالم الحسي وأن القيم الأخلاقية الموجودة في عالمنا متغيرة وهي صورة للقيم الأخلاقية الثابتة الموجودة في عالم المثل. والإنسان لا يدركها عن طريق الحواس بل عن طريق العقل وعليه فالأخلاق ليست من صنع الإنسان بل هي مستقلة عنه وهي ثابتة وواحدة بالنسبة لكل الأفراد وبالتالي هي موضوعية.

حل المشكلة:

أن الأخلاق ليست ذاتية ودليل على ذلك وجود قيم أخلاقية تؤكدها جميع العقول كأن نقول العدالة أفضل من الظلم, وإذا نظرنا من زاوية تاريخيه لوجدنا تعاليم أخلاقية تقبل التطبيق في كل مكان وزمان, ففي الهند مثلا وجدت لا تزال تطبق إلى يومنا هذا مثل تقبل وزمان مثل لا تقتل –لا تسرق– لأتشرب, كما نادي الحكيم الصيني "كونفشيوس" بتقديس الواجب حيث يقول: "إن الشيء الحر ي بأن يعر ف إنما هو الواجب كم يكون الواجب الإنساني مقدساً وويربي جميع لمخلوقات،إنه يمس

بملوه جميع السموات... كم هو هائل ومتسع"[1].

وقد قال سقراط العلم فضيلة والجهل رذيلة. ومن تعليم الدين الإسلامي: "فمن عفا وأصلح فأجره على الله" "إن أكرمكم عند الله أتقاكم" "إن الله يأمر بالعدل والإحسان وإيتاء ذي القربى وينهي عن الفحشاء والمنكر والبغي"[2]. إن القيم الأخلاقية ليست ذاتية فحسب بل لها جانب ذاتي وجانب موضوعي. وسواء كانت ذاتية أم موضوعية لا يمكن للإنسان أن يستغني عنها لان حياته لا تستقيم إلا بوجودها.

هل تعدد المذاهب الأخلاقية. دليل على تعدد أهدافه ؟

الطريقة: الاستقصاء الحر.

طرح المشكلة:

تتفق جل المذاهب الأخلاقية على أنه لابد من وجود قيم تنظم حياة الأفراد. ويتمثل اختلاف الفلاسفة في مجال الاختلاق حول مصدر القيم الأخلاقية. لكن اختلاف أراء الفلاسفة في مجال الأخلاق دليل على اختلاف أهدافهم ؟

محاولة حل المشاكل:

يعتبر أساس القيم الأخلاقية أول خلاف واجهته المذاهب الأخلاقية وتعددت هذه المذاهب تبعا لتعذر هذه الأسس. فالنفعيون يرون أن اللذة والمنفعة هما الخير والألم والمضرة هما الشر، "فأبيقور" يعتقد أن الفرد ينشد اللذة ويتجنب الألم لهذا فإن اللذة هي الخير والألم هو الشر، وفي العصر الحديث رأى "بنتام" أن الإنسان يسعى إلى تحقيق المنفعة ويتجنب المضرة، والفعل الخير حسبه هو الذي يجلب المنفعة أما الأفعال الشريرة فهي التي تجلب المضرة.

---

(1) محمد عبد الستار نصار: دراسات في الفلسفة الخلقية, المرجع السابق

(2) محمد عبد الستار نصار: دراسات في الفلسفة الخلقية, المرجع السابق

كما اعتقد "جون ستيورت ميل" أن العقل الخير هو الذي يجلب منفعة لأكبر عـــدد من أفراد المجتمع والفعل الشرير هو الذي يجلب المضرة، فمقياس السعادة عند ميل لا يتمثل في تحقيق سعادة الفرد بل سعادة المجتمع، وبهذا يتفق النفعيون علـــى إن القـــيم الأخلاقية متوقفة على نتائجها. أما "كانط" فيرى أن الفرد هو الـــذي يخلـــق القـــيم الأخلاقية، واختيار هذه القيم يتم بالعقل أو مالا يسميه "العقل العملي" فالخير لا يتمثل في المنفعة بل هو ما تمليه الإرادة الخيرة. إما بالنسبة "لدور كايم"ى فان المجتمـــع هـــو الذي يحدد القيم الأخلاقية والفرد يكتسبها عن طريق التربية. ويرى فلاسفة الإســـلام أن عقل الإنسان قاصر ولا يمكنه تحديد القيم الأخلاقية، فالله هو الذي اوجـــد هـــذه القيم والإنسان بواسطة عقله يميز بين الخير والشر.

رغم اختلاف هذه المذاهب حول مصدر القيم الأخلاقية، إلا أن كلها تتفق في انـــه يجب على الفرد أن يحدد الخير ويسير وفقه وان يحدد الشر ويتجنبه. وتتفق كـــذلك في أن الصفات الحميدة تتمثل في العدل، الصدق، الأمانة...وان الصفات الشريرة يتمثل في الظلم، الكذب، الخيانة... كما اعتبرت هذه المذاهب القيم الأخلاقية ضـــرورية في حياة الأفراد لأنها تنظم سلوكا تهم وتميزهم عن الحيوانات، وبهذا نصل إلى انـــه رغـــم اختلاف المذاهب الأخلاقية حول أساس القيم الأخلاقية إلا أن أهدافها واحدة.

حل المشكلة:

يتضح من التحليل السابق أن اختلاف المذاهب الأخلاقية في تحديد القيم الأخلاقية لا يعي اختلاف الفلاسفة في الغايات.

النص:

وهو مادي، ليست القيمة الخلفية لفعل صادر عن الواجب بقائمة في الغرض الذي

يسعى إليه ويهدف، وإنما هي قائمة في المبدأ الذاتي الذي على حسبه جرى الفعل وتكون، وهي كذلك لا تعتمد على تنفيذ ما للفعل من غرض وهدف، وإنما تعتمد على مبدأ الإرادة آو المشيئة فحسب، وهو المبدأ الذي على حسبه حدث الفعل بغض الطرف عن كل ما للرغبة من غرض ومن هدف، وهكذا يتضح مما سبق قوله أنه مهما يكن غرض أفعالنا ومهما تكن نتائجنا كغايات ودوافع للإرادة، فإنها لا تستطيع أن تمنح الأفعال قيمة خلفية. فإن لم تكن هذه القيمة موجودة في الإرادة أو بالقياس إلى النتيجة المنشودة منها، فقيم توجد إذن وقيم تقوم ؟ إنها لا توجد في غير مبدأ الإرادة بغض الطرف عن الأهداف التي ينبغي للفعل أن يحققها، لان الإرادة تقف في مفترق طريقين هما: مبدئها القبلي وهو صوري ودافعها أو مصدرها البعدي وبما أنه ينبغي لها أن تتحدد بشيء ما نجم عن ذلك انه ينبغي لها أن تتحدد بمبدأ الإرادة الصوري وذلك في كل حين يتم فيه فعل من الأفعال بحسب الواجب، فيكون بذلك نزيها بريئا من كل مبدأ مادي كأبعد ما يكون نزاهة وبراءة، ذلك أن الفعل الذي يتم بسبب من الواجب وحب يتزه عن المبدأ المادي أبلغ ما يكون التتريه.

⁂ ايمانويل كانط

المطلوب: حلل النص تحليلا فلسفيا

تحليل النص:

وضع النص في سياقه الفلسفي والمشكلة المطروحة.

يعتبر موضوع أساس القيم الأخلاقية من المواضيع التي اهتم الفلاسفة في مجال الأخلاق، غير أنهم اختلفوا في تحديد هذا الأساس. ومن بين الذين تطرقوا إلى هذا الموضوع إيمانويل كانط. فما هو أساس القيمة الخلقية عن كانط ؟

الموقف:

يرى كانط انه يجب على القيم الأخلاقية أن تكون نابعة من الإرادة الخيرة التي

تدفع الفرد إلى القيام بالواجب. أي أنه يقوم بالخير من اجل الخير ولا ينتظر غاية. لهذا فالإرادة نزيهة عن كل هدف.

الحجج:

إن الفعل الأخلاقي هو ذلك الفعل الناتج عن الفعل ويميله مبـــدأ الإرادة الـــصوري المتزه عن كل غرض وهو ليس ناتج من المبدأ المادي الذي يهدف إلى تحقيق غاية، لهذا فالإرادة الخيرة تنتمي إلى الأوامر العقلية التي ليست وسيلة لتحقيق هدف أما الأوامـــر الشرطية فهي تلك الأوامر التي تمدف إلى تحقيق غاية.

التقييم:

رغم مبدأ الواجب مبدأ مقبول نظريا. إلا أنه لا يمكن تحقيقه عمليا، فـــلا يكفـــي الفرد عند القيام بالفعل أن تكون نيته سليمة، لكن يجب توخي الحذر أيضا. فقد تكون أحيانا نيتنا سليمة ولكن النتائج تكون غير خيرة.

النص:

ماهي الظروف التي ابتدع فيها الإنسان أحكام, القيمة ما هو طيب وقيمة ما هـــو خبيث ؟ وما قيمة هذه الأحكام نفسها ؟ أتراها _إلى حد الآن_ عرقلت تطور الإنسان ام ساعدت عليه ؟ أتراها علامة ضيق الحياة وافتقارها وتقهقرها ؟ أم هي _على عكس ممن ذلك_ تعبر عن امتلاء الحياة وقوها وإرادها وشجاعتها وأملها ومستقبلها ؟

لا يبدو مشكل الشفقة ومشكل أخلاق الشفقة للوهلة الأولى (وأنا مـــن أعـــداء تأنيت العواطف المخجل الذي نراه اليوم), سوى مسألة معزولة, أو نقطة استفهام على حدة. غير أنه بالنسبة إلى من توقف هنا, ما حدث لي: سينفتح أمامه أفق جديد رحب, يتملكه كالدوار وينبعث أمامه أصناف شتى من الحذر والشك والخوف, فيتزعزع إيمانه بالأخلاق, بكل نسق من الأخلاق ويعلو _آخر الأمر_ صوت مطب جديد يفـــرض نفسه. ولنعين هذا المطلب الجديد:

إننا بحاجة إلى نقد القيم الأخلاقية, ويجب أن نبدأ بالتساؤل بشأن قيمة هذه القـــيم

نفسها, ويفترض هذا معرفة ظروف نشأها وملابستها وظــروف نموهــا وملابــسته, وظروف تطورها وملابسته (الأخلاق من حيث هي نتيجة, الأخلاق باعتبارها أعراضا, وباعتبارها قناعا, وباعتبارها نفاقا وباعتبارها, مرضا وباعتبارها سوء تفــاهم. ولكــن أيضا: الأخلاق بما هي سبب. أو دواء, أو دوافع, أو عراقيل أو باعتبارها سما), وبانجاز نقول: معرفة ليس لها نظير إلى الآن ومعرفة لم يخطر على بال أن نتمناها لألننا اعتبرنــا هذه قيمة القيم معطى, واعتبرناها حقيقية وتتجاوز حدود كل ما يمكن التساؤل بشأنه. ولم يتردد الناس البتة ــإلى الآنــ في إعطاء الإنسان "الطيب" قيمة أرفع من القيمة التي يعطونها "الخبيث", وهي قيمة أرفع في معنى رقي الإنسان ونفعيته وازدهاره بوحه عــام (بما في ذلك مستقبل الإنسان) ولكن ما العمل لو كان صحيحا ؟ وما العمل لو كــان في الإنسان "الطيب" أيضا خطر أو إغراء أو سم او مخدر يمكن الحاضر من أن يعــيش بشكل ما على حساب المستقبل, ولربما كان له ذلك بأكثر رفاهية, وبأقل مخاطر ولكن أيضا بطريقة أكثر سخفا وأشد وضاعة, وبذلك فقد يكون الخطأ خطا الأخــلاق إذا لم يدرك الجنس البشري أبدا أعلى درجات القوة والبهجة التي يطمح إليها وبذلك, قــد تكمن الأخلاق أخطر الأخطار.

نيتشه

درس: الأخلاق وعلاقتها بالحقوق والواجبات

في الأنشطة:

بطاقة تقنيّة للتدريس بواسطة الكفاءات (درس الحقوق والواجبات):

*** الوضعية رقم 1:**

المدّة: 10 دقائق الأولى من الدرس.

الغاية المرجوّة (الهدف العام):

استنطاق التلميذ في إثارة الإشكاليات الخاصة بدرس الأخلاق وعلاقتها بالحقوق والواجبات وتوجيهها في ضبط المفاهيم والحلول.

الأهداف:

- تعريف التلميذ بمعنى الحقوق والواجبات والفرق بينهما.

- إدراك التلميذ لحقوقه وتعويده على المطالبة بها.

- لفت انتباه التلميذ إلى واجباته وحثه على القيام بها.

الوسائل المستعملة:

**السبّورة \ تقسيم القسم إلى صفوف من أجل تحديد الوضعيّات المشكّلة **

المشكل: من واجب الأستاذ أن يقدم الدرس بشكل جيد مهما كانت الظروف. ما رأيكم في هذا ؟

توزيع التلاميذ إلى صفوف (المدّة خمس دقائق): والمطلوب من كلّ صفّ أن يثير:

- الصف الأوّل: إيجابيّات القوانين السابقة.

- الصف الثاني: سلبيّات القوانين السابقة.

- الصف الثالث: المثيرات (أي لا هي إيجابية ولا هي سلبيّة لكنّها قابلة للتصوّر).

- الصف الرابع: البدائل.

الحلول المقترحة (5 دقائق):

الإيجابيّات:

- أداء الأستاذ لواجبه على هذا النحو دليل على جديته.
- هذا دليل على حبه للتلاميذ.
- إنه أستاذ كفئ.
- إنه يحب مادته.

السلبيات:

- هل قدمت لهذا الأستاذ جميع الإمكانات التي تمكنه من أداء واجبه بالكيفية المطلوبة؟
- في حالة انعدام وجود الشروط الملائمة سوف يتوقف عن أداء واجبه (الدرس).
- سوف يطالب بقسم مجهز بالأدوات اللازمة لسير الدرس حسب المادة.
- يطالب الإدارة بفرض النظام على التلاميذ.
- سوف يتخلى عن مهنة التدريس.

البدائل:

- قبل مطالبة الأستاذ بأداء واجبه يجب إعطائه كافة حقوقه المادية التي تتمثل في أجر مناسب وقسم مجهز.
- تقديم له الحقوق المعنوية المتمثل في الاحترام سواء من التلاميذ أو من إدارة.

الآن يسأل الأستاذ التلاميذ:

الأستاذ: ما طبيعة المشكلة المطروحة في المثال ؟

التلاميذ: مشكل أخلاقي يتمثل في: هل نقوم بالواجب ثم نطالب بالحق, أو نطالب بالحق ثم نقوم بالواجب.

الأستاذ: إذن درسنا اليوم هو الأخلاق وعلاقتها بالحقوق والواجبات

هذه القضية أثارت جدل بين الفلاسفة

- أوجست كونت:

يجب أن يقوم الفرد بواجبه ثم يطالب بحقه

❖ لكن هناك من يرى أن المطالبة بالحقوق أسبق من أداء الواجبات

النتيجة: المجتمع العادل هو الذي يعرف فيه الأفراد حقوقهم ويأخذوها ويعون واجباتهم ويقومون بها.

الوضعيّة الثانية:

المشكل: طلب الأب من ابنه أن ينجح في امتحان شهادة البكالوريا. كيف تقيّمون هذا الطلب ؟

الحلول المقترحة (5 دقائق):

الإيجابيّات:

- الأب يهتم بابنه.
- يتمنى له مستقبلا زاهراً.
- يريده أن ينجح في حياته الدراسية.

السلبيّات:

- نتساءل هل وفّر هذا الأب كل شروط نجاح ابنه ؟
- إذا كانت الإجابة سلبية؛ بمعنى إذا لم يهتم الأب بابنه طيلة السنة الدراسية وإذا لم يوفر له الجو العائلي الملائم,... فإن الابن
  - لا يجتهد.
  - لا يرغب في النجاح.
  - محطم نفسيا.

البدائل:

قبل أن يطالب الأب ابنه بالنجاح يجب يوفر له الجو الملائم الذي يساعده على النجاح (يعطي له حقوقه)

يعرف "أرسطو" الإنسان بأنه مدني بطبعه؛معنى هذا أنه مفطور على العيش مع الآخرين الذين يتبادل معهم المنافع, وبالتالي له حقوق وعليه نحوهم وواجبات وحقه

يكون في مقابل الواجب الذي عليه, فإذا كان من الواجب العامل أن يعمل فإنه من حقه أن يتقاضى أجر، فالحقوق إذن تتطلب التزامات من الآخرين. إنه حينما يكون للفرد الحق فإنه من واجب الآخرين بما فيهم السلطات، أن يقدموا له الخدمات التي يطلبها. فالحقوق إذن تتطلب واجبات. "ويرى بعض العلماء أن كل حق يستوجب واجبين؛ واجب احترام هذا الحق من قبل الناس وواجب على صاحب الحق أن يستعمل حقه في خير الناس ومثال على هذا" البيت المملوك من قبل أحد الأفراد, فللمالك حقه, خضوعاً لغريزة الملكية, وهذا الحق يستلزم واجبين:

أحدهما: يجب على الناس أن لا يتعدوا على هذا البيت بالضرر

ثانيهما: واجب على الملاك نفسه, وهو أن يستعمل البيت فيما ينفعه وينفع الناس."[1]

فالعلاقة بين الحقوق والوجبات هي علاقة تداخل لأن وجود الحق يستلزم وجود الواجب، فما هو واجب علي الإنسان هو حق لغيره. ومتى قام الإنسان بواجباته احترم حقوق غيره. وأي إهمال في القيام بالواجبات يؤدي إلى الاعتداء على الحقوق.. و المجتمع العادل هو الذي يعرف فيه الأفراد حقوقهم ويأخذوها ويعون واجباتهم ويقومون بها.

1- الحقوق:

تعريف الحقوق:

[1] محمد عبد الستار نصار: دراسات في الفلسفة الخلقية, المرجع السابق، ص 261

الحق لغة يعني الأمر الذي لا يمكن إنكاره, أما اصطلاحيا فيعرف "لالاند" بأنه "كل ما تسمح القوانين الوضعية بفعله، سواء كان ذلك السماح صريحا أو كان نتيجة مبدأ عام، أو هو ما تسمح هبه العادات والأخلاق بفعله"[1].

أنواع الحقوق:

يوجد نوعان من الحقوق، حقوق معنوية,وهي عبارة عن مجموعة من الحقوق الطبيعية التي يتمتع بها كل إنسان من حيث هو كذلك, وحقوق مادية وتتمثل في المكاسب المادية.

1_ حق الحياة:

يتمثل في حق الفرد في التمتع بالحياة. لقد أكد على ضرورة إعطاء هذا الحق واحترامه جميع الأديان وأغلب المذاهب الفلسفي عدا "نيتشه" وبعض المذاهب القائمة على القوة الذين يدعون إلى استعمال القوة والوحشية, كما وجدت بعض القبائل العربية في الجاهلية التي كانت تقتل البنات خشية العار.

2_ حق الحرية:

تعتبر الحرية قيمة إنسانية يتميز بها الإنسان عن سائر الموجودات الأخرى، وليست حرية الأفراد مطلقة إذ قد تتقيد حرية حينما تعرقل حرية الآخرين، وذلك من أجل ضمان حرية الجميع، إنها محصورة بحرية الغير لذلك"جاء في إعلان حقوق الإنسان الصادر في فرنسا **1789** أن الحرية هي: "هي القدرة على عمل كل شيء لا يضر بالغير", كما عرفها "سبنسر" بأنها: "فعل كل إنسان ما يريد بشرط ألا يتعدى على ما لغيره من مثله في الحرية"[2].

3_ حق الملكية:

---

[1] André Lalande :<u>Vocabulaire technique et critique de la philosophie</u>, Paris, P .U.F, 1972.art justice.

[2] محمد عبد الستار نصار: دراسات في الفلسفة الخلقية, المرجع السابق

بتمثل هذا الحق في حصول الفرد على ثمرة المجهودات التي قام بها شرط أن لا يضر بآخرين.

4_ حق التعلم:

إن لكل فرد الحق في أخذ العلوم من أجل تنمية قدراته الفكرية.

ثانياً– الواجبات:

الواجب لغة هو الضروري إما اصطلاحا فهو إلزام يلزم به الإنسان الحر, قد يتمثل في أوامر دينية أو وضعية.

أنواع الواجب:

هناك نوعان من الواجبات؛ واجبات أخلاقية وهي عبارة عن إلزام نابع من الضمير مثل:

1– الواجب نحو الله: من واجب الإنسان أن يطيع أوامر الله.

2– الواجب نحو الأسرة: تعتبر الأسرة التنشيئة الاجتماعية الأولى التي ينشأ فيها الفرد والتي تزوده بالقيم والمبادئ, لذلك يجب على الآباء عليه أن يحبوا أفرادها ويرعاهم.

3– الواجب نحو الوطن: إن الوطن هو ذلك الكيان المعنوي الذي يتمثـــل في الأرض والأفراد الذين يعيشون في نفس الرقعة وللوطن واجبات على الأفراد من بينها الـــولاء له والإخلاص له وخدمته عندما تدعو الحاجة, ومعاملة كل أفراد الوطن بما يحبـــون أن يعاملوه وتوجد واجبات اجتماعية ويحددها القانون مثل عدم إلحاق الضرر بالآخرين.

تطبيقات

* مقالات... أنشطة و....نصوص.

*المقالات:

فند القضية التالية: "ليس للفرد حقوق بل عليه واجبات"

الطريقة: الاستقصاء بالرفع.

طرح المشكلة:

كثيرا ما نردد في حياتنا اليومية أننا لدينا الحق في فعل كذا وكذا وأنه من واجبنا القيام بكذا وكذا. هذا يدل على أن للفرد حقوق يأخذها وواجبات يقوم بها. لذلك يعرف الحق بأنه كل ما يسمح القانون بفعله والواجب هو إلزام يفرض علينا. لكن هناك من الفلاسفة من يرى أنه يكفي للفرد القيام بالواجب حتى يتحصل على حقه دون أن يطالب به، فإلى أي مدى يكون هذا القول صحيح ؟ بمعنى هل القيام بالواجبات يمنعنا من المطالبة بالحقوق ؟.

محاولة حل المشكلة:

عرض الأطروحة وحججها:

يرى أوجست كونت أن أداء الواجبات يمكن أن يقي الفرد على طلب الحقوق دون يحصل اختلال في المجتمع، إذ لو قام كل فرد من أفراد المجتمع بواجبه لتحققت حقوق كل الأفراد دون أن يطالبوا بها بل إن المطالبة بالحقوق تجعل الأفراد يطالبون أكثر مما يستحقون وبذلك تحدث فوضى في المجتمع. إن المطالبة بالحقوق حسب كونت ظهرت عندما لم يقم بعض الأفراد بواجباتهم، أما إذا قام كل واحد بواجباته فلن يتعدى على حقوق الغير، وبالتالي تصبح المطالبة بالحقوق لا معنى لها.

عرض نفي الأطروحة:

إن الواقع يشهد على أن القيام بالواجب لا يصاحبه دائما إعطاء حق. فكم من فرد أدى واجبه ولم يأخذه حقه ؟ هذا ما جعل الأفراد يطالبون بضمان حقوقهم، لهذا هناك من يرى أن المطالبة بالحقوق أسبق من أداء الواجبات، فقبل أن نطالب الفرد بأداء واجباته يجب علينا أن نعطي له حقوقه، إذ لا يعقل أن نطالب فرد بالقيام بالواجبات دون أن نعطي له حقوقه فإذا منعنا الفرد مثلا من حق التفكير الذي يعتبر من الحقوق الطبيعية، لا يجب علينا أن نطالبه بالإبداع وإذا معناه من حقوقه الأخلاقية المتمثلة في حق الكرامة مثلا فلا نطالبه بالمحافظة على حقوق الغير، وإذا منعناه من حقه في العمل

فلا يمكننا أن نطالبه برفع مستوى بلده واحترامه. لكن طغيان الحقوق في مجتمع ما تؤدي إلى اضطرابه إذ تصبح المطالبة بالحقوق الشغل الشاغل للأفراد دون أن يقوموا بواجباتهم.

حل المشكلة:

إن القيام بالواجبات دون الحصول على الحقوق يؤدي إلى الجور والاستغلال، والمطالبة بالحقوق دون القيام بالواجبات يؤدي الفوضى، لذاك فإن التوافق بين الحقوق والواجبات يؤدي إلى الاستقرار وبه تتحقق العدالة الاجتماعية.يمكننا القول في الأخير أن للفرد حقوق يطالب بها وعليه واجبات يقوم بها.

أنت أمام قضيتين متقابلتين (الحق والواجب) صحيحتين في مجالهما. ويدفعك القرار إلى الفصل، أيهما أصل الأخر ؟

الطريقة المقارنة:

طرح الإشكال:

يعتبر القانون مجموعة من الشرائع التي تحدد واجبات الأفراد وحقوقهم. والواجب هو ما يلزم علينا القانون القيام به. أما الحق فهو ما يسمح لنا القانون فعله إذا كانت الحقوق والواجبات مجموعة من قواعد ينص عليها القانون فما العلاقة بينهما ؟.

محاولة حل المشكلة:

أوجه الاختلاف:

إن الواجب هو أمر بالقيام بالفعل أو الامتناع عنه، أنه إلزام يفرض نفسه كل الأفراد، وإذا كان الضمير هو الذي يفرض علينا الفعل يسمى هذا الواجب، واجب أخلاقي والفرد هنا مطالب بفعل الخير وتجنب الشر. أما إذا فرضه المجتمع يسمى

واجب اجتماعي مثل عدم التعدي على ممتلكات الغير. أما الحق فهو ما يمنحه القانون للفرد سواء كان مكسبا ماديا أو معنويا مثل الحقوق الطبيعية كحق التفكير وحق الحرية... والحقوق الأخلاقية كحق الكرامة والشرف... والحقوق الاجتماعية كحق التعليم والسكن...

أوجه التشابه:

إن الحقوق والواجبات يحددهما القانون وهما متعلقان بالإنسان الذي له عقل يميز به بين الشيء الخاص به الذي يمكنه تملكه والتمتع به بين ما هو ملزما بفعله فيؤذيه.

العلاقة بينهما:

إن العلاقة بين الحق والواجب هي علاقة تداخل، لأن وجود الحق يستلزم وجود الواجب، فما هو واجب علي هو حق لغيره. ومتى قام الإنسان بواجباته احترم حقوق غيره. وأي إهمال في القيام بالواجبات يؤدي إلى الاعتداء على الحقوق.

حل المشكلة:

على الرغم من الاختلاف الظاهر الموجود بين الحق والواجب، إلا أنهما مرتبطان ارتباط وثيقا.

النص:

الحق لا يمنح إلا ما يرغب فيه أحد وما لا يستطيع, فهو لا يدافع لا على التخاصم ولا على الحقد ولا على الغضب ولا على ما يمكن أن تأمر به العاطفة ونتيجة لذلك ليس هناك من يشك كم هو مفيد للناس أن يعيشوا وفق قوانين يمليها العقل التي لا هدف لها غير مصلحة الإنسان الحقيقية زيادة على ذلك ليس هناك شخص لا يرغب في أن يعيش في مأمن ولا يبذل قصارى جهده في تحقيق ذلك فيتجنب العداء والحقد والغضب والمكر. ضف إلى ذلك أن الناس يعيشون في بؤس شديد وهم محرومين من التعاون المتبادل إذ هم لم يستخدموا العقل, عندئذ نلاحظ بكل وضوح ضرورة اتحادهم ليعيشوا في أمان بأكبر قسط ممكن. زد على ذلك ان الحق الذي أخذه كل

واحد من الطبيعة يملكونه جميعا, وهذا القانون لا يتحدد بقوة وشهوة كل فرد على حدى وإنما بقوة وإرادة الجميع والشيء الذي كان دائما عديم الجدوى هو انقياد الناس لشهواتهم, لذا قرروا بواسطة العقل أنكل شيء يسير وفق قوانين العقل التي لا يستطيع احد معارضتها صراحة دون ان يوصف بنقصان الحكمة وعدم تمكنه من كبح شهواته بالقدر الذي تأمرنا بالإساءة إلى الآخرين فلا نفعل لأحد مالا نريد أن يفعل لنا. أخيرا فإننا عندما ندافع عن حق الآخرين فإننا ندافع عن حقوقنا في نفس الوقت.

سبينوزا

رسالة في الاهوت والسياسة

درس: الأخلاق والعلاقات الأسرية

في الأنشطة:

بطاقة تقنية للتدريس بواسطة الكفاءات: (الأخلاق والعلاقات الأسرية)

الوضعية رقم 1:

المدّة: 10 دقائق.

الهدف:

- تثبيت فكرة الحوار.
- تعليم التلميذ على أهمية الأسرة.
- حثه على أهمية العيش مع الذين يحيطون به.
- استغلال كفاءات وقدرات التلميذ في توسيع مجال الإدراك.

الغاية المرجوّة:

استنطاق التلميذ في إثارة الإشكاليات الخاصة بدرس الأخلاق والعلاقات الأسرية وتوجيهها في ضبط المفاهيم والحلول.

الوسائل المستعملة:

السبّورة \ تقسيم القسم إلى صفوف من أجل تحديد الوضعيّات المشكّلة \

المشكل: قرر الشاب البالغ من العمر 18 سنة أن يغادر أسرته. مارأيكم ؟

توزيع التلاميذ إلى صفوف (المدّة خمس دقائق): والمطلوب من كلّ صفّ أن يثير:

- الصف الأوّل: إيجابيّات القوانين السابقة.
- الصف الثاني: سلبيّات القوانين السابقة.
- الصف الثالث: المثيرات (أي لا هي إيجابية ولا هي سلبيّة لكنّها قابلة للتصوّر).
- الصف الرابع: البدائل.

الحلول المقترحة (5 دقائق):

الإيجابيّات:

- الشعور بالحرية.
- الشعور بالمسؤولية.
- عدم وجود السلطة الأبوية.

السلبيّات:

- **الشعور بالوحدة.**
- **الافتقار إلى الآمان.**

البدائل:

- **تذكير الشاب بأهمية العيش داخل الأسرة.**
- **نصح الشاب بعدم مغادرة الأسرة حتى يبلغ 25 سنة على الأقل.**
- **نصحه بعدم مغادرة الأسرة حتى يتزوج.**
- **تذكيره بالمتاعب التي قد تواجهه عندما يعيش بمفرده.**

الوضعيّة الثانية:

قرر أبوين تقديم ابنهما حديث الولادة إلى مؤسسة اجتماعية لكي تقوم بتربيته. ماذا تقول حول الموضوع.

الإيجابيّات:

- **شعور الأبوين بالحرية.**
- **تحقيقهما لأهدافهما (إدارة المشاريع مثلا).**
- **التخلص من الالتزامات.**

السلبيّات:

- **افتقار الأب لعاطفة الأبوة.**
- **افتقار الأم لعاطفة الأمومة.**
- **حرمان الطفل من حنان والديه.**
- **اضطرابه نفسيا.**

تعريف الأسرة:

وتعتبر الأسرة النواة الاجتماعية الأولى التي تصنع شخصية الفرد, فمنها يستمد القيم والمبادئ, وتقوم الأسرة على عدة أسس من بينها:

1- الأساس النفسي: ويتمثل في إشباع العواطف.

2- الأساس الاجتماعي: ويتمثل في مد المجتمع بأفراد يحافظون عن وجوده.

❖ مراحل تطور الأسرة:لقد مرت الأسرة الحديثة بعدة مراحل:

1. العشير الطوطمي: يعتبر العشير الطوطمي أول الأشكال الأسرة حيث كان الناس يعتقدون الانتماء الى طوطم يحدد قرابتهم, وكان هذا الطوطم مقدس بحيث لا يمكن للرجل الزواج من نفس الطوطم.

2. الأسرة الأميسية: تعنى المرأة في هذا النوع بتسيير شؤون الأسرة هذا ما جعلها تترأس الأسرة.

3. الأسرة الأبيسية: مع تعاظم النمط الاقتصادي الذي يحتاج إلى جهد عضلي انتقلت رئاسة الأسرة إلى الأب.

4. الأسرة الحديثة: وتقتصر على الوالدين والأبناء.

هل يمكن الاستغناء عن الأسرة ؟

الطريقة: الجدلية.

طرح المشكلة:

إن الأسرة الحديثة هي وحدة اجتماعية تتكون من الأبوين والأبناء وهي الإطار الذي يرسم السلوك الأخلاقي للفرد في سنواته الأولى عن طريق التربية. إن السؤال الذي طرحه الفلاسفة يتمحور حول مصير هذه التشكيلة الاجتماعية بمعنى هل يمكن الاستغناء عن الأسرة ؟

محاولة حل المشكلة:

عرض الرأي وأدلته:

ترى النزعة الفوضوية أنه يمكن الاستغناء عن الأسرة لان مصالحها تتعارض مع مصلحة الفرد، فهي تعيق حريته لأنها تغرس فيه مبادئها التي لا يمكنه الخروج عنها وبذلك تحول دون تفتح شخصيته، لذلك يجب الاستغناء عنها وتعويضها بالدولة التي

تقوم بتربية الأطفال الذين يصبحون مجرد مواطنين لا ينتمون إلى أسر معينة، ويؤكد سبنسر بأن المجتمع يمكن أن يعوض الأسرة الحديثة لأنها ليست قادرة على العناية بأبنائها بديل أن الأطفال في الأسر الحديثة يقضون معظم أوقاتهم في الحضانة لان الأبوان يعملان طول النهار وليس لديهم الوقت الكافي لرعايتهم وبالتالي فالدولة هنا تقوم مقام الأسرة.

عرض النقيض وأدلته:

إن الأسرة لا تقيد حرية الفرد بل إن هذا الأخير يصبح حرا عندما يبلغ سن معينة. كما أن الأطفال في حاجة ماسة إلى رعاية أبويه سواء من الناحية البيولوجية مثل الرضاعة. أو كما يعلم الجميع أن الطفل يحتاج إلى حنان والديه حتى ينمو نموا نفسيا سليما وهذا الدور لا يمكن أن تقوم به أية مؤسسة ماعدا الأسرة. ويرى أوغست كونت أن الإنسان يميل بطبعه إلى العيش داخل الأسرة، والمجتمع يتكون من مجموعة أسر لا من مجموعة أفراد. ثم إن الدراسات الإحصائية أثبتت أن أغلب الأفراد الذين ينتحرون هم الذين يعيشون خارج الأسر.

حل المشكلة:

صحيح إن للأسرة دور بالغ الأهمية في الحياة لكن الواقع يقر بأن الأسرة قد تقيد حرية الأفراد. لهذا نقول أن وجود الأسرة ضروري في المجتمع وهي أساس تماسكه، بشرط أن لا تحد من حرية الأبناء وتعيق تفتح شخصيتهم، ولا يجب تعويض الأسرة بالدولة بل يجب على الدولة إن تعزز وجود الأسرة بتقديم يد المساعدة للأباء من خلال توجيههم وإرشادهم حول كيفية التعامل مع الأبناء. ومن هنا يتبين أنه لا يمكن الاستغناء عن الآسرة لأنها تمثل الجو الملائم الذي ينمو فيه الفرد نموا طبيعيا.

المقالة: هل يمكن الحديث عن تطور الأسرة التي تتمسك بقيمها ؟

الطريقة: الجدلية.

طرح المشكلة:

هل يمكن للأسرة أن تتطور رغم ثبات مقوماتها ؟

عرض الرأي وأدلته:

تطوير الأسرة يؤدي إلى زعزعة ثوابتها وهذا ما يحول دون تحقيقها لأهدافه.

عرض النقيض وأدلته:

ما دام المجتمع يتغير إذن لا بد للأسرة أن تتغير.

حل المشكلة:

- يجب على الأسرة ان تتغير شرط أن لا يمس هذا الأخير بمقوماتها.

- يمكن للأسرة ان تتغير حينما لا يؤثر هذا التغيير في الهداف التي تطمح إلى تحقيقها.

درس الأخلاق والنظم الاقتصادية

مفهوم العدالة وأهم نظريات العدالة التوزيعية

يعرف "لالاند" Lalande العدالة بأنها: "إرادة ثابتة ودائمة لإعطاء كل واحد حقه[1]. إن مفهوم العدالة مرتبط ارتباطا وثيقا بمفهوم الحق ذلك لأن تحديد حقوق الناس، وفرض احترامها وعدم السماح بالتعدي عليها يمثل إطارها العام، وبما أن مجالات الحياة متعددة فإن معنى الحق يختلف حسب المجال الذي وجد فيه، أما الحق الذي نريد دراسته في بحثنا، هو ذلك الذي يتعلق بتوزيع الخيرات التي قد تكون مادية كالثروة، أو معنوية كالمناصب الشرفية، ومن ثم فإن العدالة التي نرمي إليها هي تلك التي تهدف إلى إعطاء كل واحد ما يستحقه وفق القاعدة المعتمد عليها في التوزيع. لا نتطرق إلى ذلك من الناحية الاقتصادية حيث يتم تحديد الكمية اللازمة التي يجب أن يأخذها كل فرد، بل نتناوله من الناحية الأخلاقية باحثين عن الشروط التي تجعل التوزيع عادلا.

وقبل تحليل مفهوم العدالة التوزيعية لا بأس أن نميزها عن غيرها من أشكال العدالة.

– أشكال العدالة:

أ– عدالة التبادل:

إن السلع هي مجموع الأشياء التي ينتجها الإنسان والتي تمكنه من تلبية حاجاته ولكل سلعة مظهر مزدوج، فهي تمثل من جهة قيمة استعماليه، وتكون كذلك حين يستخدمها الإنسان لتلبية حاجاته الشخصية، وتشكل قيمة تبادلية عندما يعرضها للتبادل أو ما يعبر عنه بعمليات البيع والشراء، فالقميص مثلا يمكن أن يستخدم في اللبس، كما يصلح من جهة أخرى للمبادلة، حين نقدمه للآخر مقابل سلعة أخرى أو مقابل نقود، والشيء نفسه ينطبق على كافة المنتوجات.

---

(1) André Lalande: Vocabulaire technique et critique de la philosophie, Paris, P .U.F, 1972. art justice

تسمى العدالة التي تترأس هذا النوع من النشاط بعدالة التبادل، وترتكز على مبدأ تكافؤ السلع المتبادلة، أي على اتفاق السلعتين المتبادلتين في قياس واحد، ومنه فالتكافؤ الذي يجب أن يكون بين السلعتين المراد تبادلهما لا يعني التشابه الكلي بينهما، بل يعني خضوعهما لقياس مشترك يحدد قيمتهما.

يتم في هذه المبادلة استبدال سلعة بأخرى، أي سلعتين من جنسين مختلفين، وحتى يكون هذا التبادل متكافئا، يجب أن ينظر إلى كمية العمل المبذول في إنتاج كل سلعة وذلك بتحديد وقت العمل المستغرق في إنتاجها. ومن ثم فإن قيم السلع قد تتساوى أو قد تختلف إما بالزيادة أو النقصان، ولذلك تسمى العلاقة الموجودة بين السلع بالحسابية[1].

تتأسس هذه العلاقة على شرط يسبق التبادل، والذي ينص على أن يتلقى الفرد نفس قيمة البضاعة التي بادلها، فالعلاقة بين الأفراد هي علاقة إرادية لأنها تتم بموجب شرط سابق تتفق عليه الأطراف المتبادلة.

تراعي هذه العدالة تساوي الأشياء المتبادلة دون النظر إلى الأفراد، والعدل هنا هو أن يأخذ كل طرف نفس قيمة البضاعة التي بادلها، أما الظلم فهو تلك الزيادة أو النقصان فيما يأخذه المتبادل مقابل ما قدمه، فالعدالة تتمحور حول الوسط بين الزيادة أو النقصان، إنها تحرص على تكافؤ الأشياء المتبادلة دون النظر إلى المتبادلين.

ب- العدالة التصحيحية:

يشترك هذا النوع من العدالة مع النوع السابق في أنها تنظر، حين إصدار الحكم إلى الفعل ذاته لا الأفراد. الأمر الذي يجعل بعض الكتب على شاكلة كتاب La justice, La vérité[2]. تدمج العد التين، لكننا فضلنا الفصل بينهما لما رأيناه من فرق، فإذا كانت عدالة التبادل وعدالة التعويض والعقاب تنظر إلى الفعل دون الفاعل،

---

(1) Aristote : Ethique de nicomaque, tard: Jean Voilquine, Paris, Garnier- flanamrion, 1965, p150.

(2) George Del Vichio: la justice-la verité, Paris, Dalloz, 1955, p43.

فإن الفرق بينهما يكمن في طبيعة كلا العد التين. ذلك لأن الأولى تتمثل في تبادل سلعة بسلعة أما الثانية فتتمثل في تعويض متضرر أو عقابية حيث تعاقب المتسبب في الضرر.

تحدث هذه العدالة بحضور القاضي، لأن الأمر يتعلق بتطبيق الجزاء على أحد الأطراف المتسببة في الضرر، ويتمثل هذا الضرر في الضرب أو السرقة أو القتل. فإذا أخذنا السرقة مثالا وافترضنا أن شخصا ما سلب مبلغا من شخص آخر، فإن عمل القاضي هو إرجاع المبلغ الذي سلب، أي تعويض المتضرر. فدور القاضي هو إرجاع القيمة التي أخذها السارق إلى صاحبها، ومعاقبة المتسبب في الضرر أي السارق.

ج- العدالة التوزيعية:

تتمحور هذه العدالة حول تقسيم الخيرات المادية كالثروة، أو الخيرات المعنوية كالمناصب الشرفية "إنها تتعلق بتوزيع الثروة المشتركة في المجتمع أو في الدولة... بين الكل والأفراد المؤلفين لهذا الكل"[1]. تتفق عدالة التوزيع مع العد التين السابقتين من حيث الشكل، فالعدالة هي دائما علاقة بين خيرات وجزاءات وأفراد، لكنها تختلف معها في الكيفية التي يتم بها توزيع هذه الخيرات، فإذا كانت عدالة التبادل قائمة على مراعاة تكافؤ السلع المتبادلة، وإذا كان فرض الجزاء في العدالة التصحيحية قائما على تقدير نسبة الجنحة إلى العقاب، فإن العدالة التوزيعية تقوم بتوزيع الخيرات سواء كانت مادية أو معنوية، مع أخذ الأفراد بعين الاعتبار.

إن التوزيع هنا لا يتم حسب عدد الأفراد، كتقسيم عشرة أشياء على عشرة أفراد بحيث يأخذ كل واحد الحصة نفسها التي يأخذها الآخر، بل إنه تقسيم مؤسس على مبدأ ينص على أن يأخذ كل فرد حسب استحقاقه، أي حصول كل شخص على حصة بموجب فعله، لا تنطلق هذه العدالة من أن كل الأفراد متساوون، لكن من حيث

---

[1] للتوسع أكثر أنظر:

Michel Villey: leçons de l'histoire de la philosophie du droit, Dalloz, Paris, 1962. p119.

إنهم مختلفون، لا نعني بالتفاوت هنا التفاوت الطبيعي أو الفيزيولوجي أو غيره، لكن المقصود أساسا هو التفاوت من حيث الاستحقاق.

أما المعيار الذي تعتمد عليه هذه الاستحقاقات، فيتمثل في مدى مراعاة الهيئة المختصة بتقسيم الخير مع الفرد، وبتعين هذه الأخيرة يكون التوزيع عادلا، ولا يكون كذلك متى كانت النسبة عادلة بين الأفراد.

إن العدل في هذه العدالة هو تعيين النسبة المتساوية بين الأفراد وتوزيع الخيرات وفقها، والظلم هو ذلك التقسيم القائم دون النظر إلى مساواة النسبة، هذا الفعل الذي سوف يؤدي إلى تخصيص شيء ما أو منصب ما لشخص لا يستحقه.

– أهم نظريات العدالة التوزيعية:

إذا كانت العدالة التوزيعية تقوم على مراعاة النسبة المتساوية بين الخيرات المقدمة والأفراد الموزعة عليهم، فإن معنى النسبة المتساوية تختلف من فيلسوف إلى آخر ومن مذهب لآخر، فقد تعني أن يأخذ كل فرد من أفراد المجتمع الحصة نفسها، تنص هذه العدالة على أن لا نميز بين الأفراد سواء كان المقسم عليه شيخا أو شابا، مريضا أو في صحة جيدة، أبيضا أو أسودا، يجب على أن نتعامل مع هؤلاء بالكيفية نفسها. وقد تعني المساواة أن يأخذ كل واحد حسب استحقاقه مع مراعاة المعاملة المماثلة للأشخاص الذين لهم نفس الاستحقاق، وهناك المساواة القائمة على مراعاة الإنتاج المقدم من قبل الأفراد، وترتكز على أن يأخذ كل الأفراد ذوي العمل المتساوي جزء متساويا، كما يوجد نوع آخر من العدالة لا ينظر فيها إلى الإنتاج ولا إلى الاستحقاق بل إلى حاجة الإنسان إلى إشباع حاجاته الرئيسية، ومبدؤها هو أن نعطي نفس الحصص لنفس الأشخاص ذوي نفس الحاجة، كما قد لا ينظر في هذا النوع من العدالة إلى الأشخاص على أنهم متساوون بل إلى الصف الذي ينتمي إليه كل فرد، مع حرصها على أن يعامل الأشخاص الذين ينتمون إلى نفس الصف معاملة متساوية. وهناك نوع آخر من العدالة يقوم على إعطاء كل واحد ما يعود إليه، أي ما يحدده له

القانون ويعني ذلك تطبيق نفس القاعدة على نفس الأفراد[1].

أ- العدالة التوزيعية عند أرسطو:

يفترض التوزيع في هذه العدالة حسب أرسطو أربعة حدود "شخصان وشيئان" وغرضها إقامة العدل، هذا الأخير الذي يتحقق عندما يأخذ كل واحد ما يستحقه لا أكثر ولا أقل. فالعدل عنده هو المساواة التي تتضمن الوسط العادل بين الأكثر والأقل، لا تعني المساواة في هذه العدالة، مساواة الأفراد أو مساواة الخيرات المراد توزيعها بينهم ذ، لكنها تعني خضوع كل الحدود -الخيرات والأفراد- إلى نسبة عادلة، وتكون كذلك متى كانت متساوية بينهم دون زيادة أو نقصان.

يكون التقسيم بين خيرين "ج" و"د" والشخصين "أ" و"ب" عادلا، عندما تكون النسبة بين الشخص "أ" والشيء "د" هي نفسها بين الشخص "ب" والشيء "ج"، ونتحقق من عدل النسبة عندما تكون العلاقة بين مجموع الحدود هي نفسها عندما نجمع الأشخاص والأشياء مع بعضهم مثنى مثنى أي العلاقة بين الشخصين "أ" و"ب" تساوي العلاقة نفسها بين الشيئين "ج" و"د".إن النسبة في العدالة التوزيعية لا يعبر عنها بالأرقام، وإنما ندركها عندما تكون العلاقة الموجودة بين الحدود متساوية لذلك يطلق عليها أرسطو إسم "النسبة الهندسية" إذا كان العدل في هذه العدالة يعني مراعاة النسبة متساوية التي تؤدي إلى التوزيع حسب الاستحقاق، فإن الظلم هو ذلك التقسيم الذي يتم دون مراعاة تساوي النسبة بين الأفراد والخبرات وهو أن يأخذ الفرد أكثر أو أقل مما يستحق أي أنه يوجد متى كانت النسبة غير متساوية بين الحدود إما بالزيادة أو بالنقصان.

---

[1] للاطلاع أكثر على الموضوع أنظر:

Chain Parlaman: justice et raison, Paris, librairie philosophique, j.Vrin, 1970, p240.

ب- العدالة التوزيعية عند آدم سميث Adam Smith:

1- نشأة المجتمع البورجوازي:

لقد شهد مجتمع الإقطاع في العصور الوسطى سيطرة النبلاء ورجال الدين، فساد الحكم المطلق وكَبْتُ الحريات وسادت اللامساواة الأمر الذي أدى إلى تشكيل طبقة غنية تشمل النبلاء ورجال الدين، وطبقة فقيرة تمثل أغلبية المجتمع. ونظرا لهذه الأوضاع المزرية من ظلم وفقر الذي عاشه الأفراد تحديدا في مطلع القرن الخامس عشر وبداية العصر الحديث، بدأت الحرفيين الذين تحرروا من الاقتصاد الإقطاعي متوجهين إلى المدن، ومن هنا بدأت تظهر تشكيلة اجتماعية جديدة تدعى البرجوازية.

من بين العوامل التي ساهمت في ظهور المجتمع البرجوازي هي:

أولا: الثورة الصناعية التي نشأت من التغيرات التي حدثت على وسائل الإنتاج بفضل التوسع في استخدام الآلات البخارية والكهربائية وتطور وسائل النقل وتقدم وسائل الاتصالات السلكية واللاسلكية يقول ماركس: "لقد أحدث البخار والآلة انقلابا ثوريا في الإنتاج كله"[1]. بعض الفئات تطالب بحريات أكثر داخل أما العامل الثاني فيتمثل في الاكتشافات الجغرافية التي حدثت في القرنين الخامس والسادس عشر، حيث ازداد النشاط التجاري وكثرت المبادلات والمنافسات، مما أدى إلى ظهور الصناعة الكبرى التي أدت بدورها على خلق سوق عالمي ساعد على تنوع طرق الإنتاج.

أما العامل الثالث فيتمثل في توسيع المعارف والاكتشافات العلمية التي ظهرت في ميادين الطبيعة والميكانيكا من قبل "غاليلي" و"كبرنيك" والتي أدت بالأفراد بالاهتمام بالبحث العلمي الذي ساهم في تطوير الاقتصاد الجديد.

كما ظهرت فلسفة جديدة قام من خلالها فلاسفة العقد الاجتماعي بنقد الحكم المطلق ودعوا إلى المساواة بين المواطنين.

([1]) Karl Marx, Frederik Engels: le manifeste du parti communiste, Paris, édit: sociales, 1966, p29.

2- بنيته الاقتصادية:

يعتبر حق ملكية وسائل الإنتاج من أبرز سمات المجتمع البرجوازي، كما يعتبر الحصول على أكبر قدر من الأرباح الهدف الرئيسي الذي يطمح إليه مالك هذه الوسائل -الرأسمالي- لذلك هذه الأخيرة التي تقوم بتشغيلها الطبقة التي لا تملك إلا قوة العمل -العمال-. هذا ما يقسم المجتمع البرجوازي إلى طبقتين متمايزتين أي توجد طبقة مالكة لوسائل الإنتاج تدعى طبقة الرأسماليين أو الطبقة البرجوازية، وهم فئة قليلة العدد في المجتمع، وتسمى العوائد التي يتحصلون بالأرباح، وهناك طبقة أخرى لا تملك إلا وسائل الإنتاج.

إضافة إلى حق ملكية وسائل الإنتاج، فإن المجتمع البرجوازي يضمن للأفراد حق الحرية، وتقوم الحرية الاقتصادية في هذا المجتمع على عدم تدخل الدولة في شؤون الاقتصادية، فالرأسمالي حر في إنتاج كمية ونوع المنتوج الذي يرغب فيه، كما أن العامل حر في قبول العمل أو رفضه.

إن ما يميز المجتمع البرجوازي كذلك هو كونه مجتمعا قائما أساسا على تبادل السلع وهذا لا يعني بأنه المجتمع الوحيد الذي يقوم بإنتاج السلع، وإنما السلعة في هذا المجتمع تحمل طابعا خاصا، لأنها تشكل مصدر ثروة الرأسمالي.

لقد كانت صفة التداول في الأنماط الإنتاجية السابقة تعتمد على التبادل البسيط للسلع، حيث يتم تبادل فائض منتوج مقابل فائض منتوج من نوع آخر، ويشترط في هذا التبادل أن تكون للسلع المتبادلة نفس القيمة، وتحدد هذه الأخيرة بوقت العمل اللازم في صنعها، لذلك تظهر بضاعة تعبر فيها السلع عن قيمها. هذه الأخيرة التي قد تكون نقدا أو غيره مما يتعارف عليه المجتمع وبهذا تصبح النقود تعبير نقدي عن قيمة تبادل أما في المجتمع الرأسمالي فإن مالك النقود لا يشتري السلع من أجل اقتناء سلع أخرى هو بحاجة إليها، بل إنه يشتري البضائع ليعيد بيعها قصد الحصول على مبلغ يفوق القيمة التي صرفها في إنتاج السلع، وبذلك يتحصل على قدر من المال ,إن

الرأسمالي لا يقوم ببيع البضاعة التي اشتراها بقيمة تفوق قيمتها، وإنما يقوم بشراء بضاعة تتميز بميزة خاصة وهي أن استهلاكها هو مصدر لقيمة جديدة، إنها قوة العمل البشري إن الرأسمالي لا يقوم ببيع البضاعة التي اشتراها بقيمة تفوق قيمتها، وإنما يقوم بشراء بضاعة تتميز بميزة خاصة وهي أن استهلاكها هو مصدر لقيمة جديدة، إنها قوة العمل البشري.

توجد نظرية آدم سميث في التوزيع في فصل من كتابه ثروة الأمم الذي يحمل عنوان "الأسعار" الأمر الذي يجعل نظريته تظهر على شكل تحليل أفكار اقتصادية، ومنه لا يمكن فإنه يعمل على تحسين إنتاجه وتطوير الآلات التي يستعملها في الإنتاج، فهم أفكاره حول توزيع الثروة دون تحليل هذه المفاهيم. وقد عبر أحد شراح نظرية آدم سميث حول توزيع الثروة قائلا: "إن نظرية آدم سميث بدلا من أن تؤسس أحد المواضيع الأساسية للكتاب، وُضعت في وسط فصل الأسعار كإضافة لنظرية الأسعار"[1].

يرى آدم سميث أن توزيع الثروة يقوم على تقسيم العائد العام للمجتمع إلى أجور العمل وفوائد رؤوس الأموال وريوع أراضيهم، يعبر عن ذلك بقوله:

"...كما أن ثمن السلعة ينحل إلى أحد الأجزاء الثلاثة المكونة لها... فإن ثمن مجموع السلع التي تكون الثمن الكلي للإنتاج العام لكل بلد... ينحل ضرورة إلى أحد الأجزاء الثلاثة نفسها، ومنه فإن الثروة يجب أن تتوزع بين سكان البلد على شكل أجور لعملهم وفوائد رؤوس أموالهم، وريوع أراضيهم"[2].

يتطلب إنتاج أية سلعة من السلع في المدن الكبرى عمالا وآلات ومواد أولية وأرضا –إذا كان المنتوج زراعيا– بما أنه قد شارك في العملية الإنتاجية ثلاثة عوامل،

([1]) **Cannan Edwing: histoire de la production et de distribution dans l'économie politique analyse de 1776, tard: D H E Barrault et Maurice Alfaca, Edit: Gerard et Bierre, PARIS, 1910, P245.**

([2]) **Adam Smith: Richesse des nations, Paris, edit: Gouillaumin, 1893, p61.**

فإن سعر السلعة حسب آدم سميث يتألف بالنظر إلى كمية العمل المبذولة لإنتاجها، وقيمة رأس المال الذي أنفق فيها، وريع الأرض، ومنه فإن مجموع إنتاج السلع يوزع بين هذه الفئات المساهمة في الإنتاج؛ وهم العمال وأصحاب رؤوس الأموال وملاك الأراضي على شكل أجور وفوائد وريوع. هذا بالنسبة إلى العائد الإجمالي للمجتمع ككل، أما عائد الرأسمالي الفرد فإنه يتوزع على شكل أجر العامل أو فائدة رأسماله وريع مالك الأرض.

إن هذا التقسيم حسب آدم سميث هو تقسيم متساو، ولا يعني بالمساواة أن يأخذ كل واحد القيمة نفسها، بل إنها تختلف باختلاف نوع المساهمة في العملية الإنتاجية، هذه الأخيرة التي تختلف بتطور المجتمعات، فإذا كان المنتوج في مرحلة الطفولة الأولى للمجتمعات، على حد تعبير آدم سميث ملكا للعامل فقط، وكان سعر الإنتاج محددا بمدى ما احتوت عليه صناعة هذا الإنتاج من مهارات وأتعاب، فإنه في المجتمعات المتقدمة حيث رؤوس الأموال الكبيرة، يلجأ صاحب رأس المال إلى تشغيل العمال، وشراء الأدوات اللازمة للعمل. ومن ثمة فإن الإنتاج الذي ينتجه العامل في هذه الحالة ليس ملكا له، وإنما ملك صاحب المال.

وعند عرض السلعة للتبادل، لا تؤخذ كمية العمل المبذول لإنتاج السلعة كمقياس وحيد يحدد سعرها، بل هناك كميتان إضافيتان تدخلان في تحديد السلعة وهما مساهمة رأس المال وريع الأرض، ومنه فإن نصيب العامل من العائد هو جزء من مجموع يسمى الأجر.

أما الجزء الثاني فيأخذه الرأسمالي ويسمى الفائدة.

يرى سميث أن الرأسمالي يشارك في العملية الإنتاجية لما يملكه من مال ينفقه لشراء الآلات والمواد الأولية اللازمة للعمل، ومنه فإن الفائدة التي يأخذها هي بمثابة أجر يأخذه عن عمله المتمثل في الإدارة والتفتيش. أما نسبتها فتحدد بمدى امتداد نسبة رأس المال أي؛ كلما كانت نسبة رأس المال مرتفعة، كانت الفائدة كبيرة.

أما الطرف الثالث المشارك في العملية الإنتاجية هو مالك الأرض، ويسمى العائد الذي يتحصل عليه ريعا.

يرى آدم سميث أنه بعدما كانت الأرض في المرحلة البدائية للمجتمعات ملكا للجميع، ولم تكلف العامل سوى جهد حصادها وبيعه والاستفادة من عائده، فإن الوضع تغير الآن بعد أن أصبحت الأرض ملكا لأصحابها، ولم يعد العامل المستفيد الوحيد من عائدها. بل لا بد أن يقاسمه مع مالك الأرض ويسمى هذا الجزء بريع الأرض، تحدد نسبة ريع الأرض وانخفاضها بمدى ارتفاع وانخفاض المنتوج.

لقد سادت في العصر الحديث وهو العهد الذي ظهر فيه النظام الرأسمالي بعض المفاهيم من بينها، أن الناس متساوون وأحرار ولهم الحق في التملك. إن هذه الحرية والمساواة وحق الملكية هي حقوق أعطتهم إياها الطبيعة.لقد اعتبر "لوك"، أحد منظري تلك الحقبة، أن الناس في حالتهم الطبيعية كانوا أحرارا، حيث كانت لديهم القدرة على التصرف التفكير بالكيفية التي يريدونها، وكان بإمكان كل واحد منهم الحصول على الثمار الموجودة في الطبيعة، وفي تملك كل ما يحصلون عليه وما يعملونه بأيديهم.وقد عبر عن ذلك قائلا: "..ينبغي علينا أن نفحص الوضع الطبيعي الذي نجد البشر عليه: وهو وضع من الحرية التامة في القيام بأعمالهم والتصرف بأملاكهم.... وهو وضع من المساواة أيضا..."[1]. إن خضوع الإنسان في تلك المرحلة إلى قانون الطبيعة، جعله يعيش حالة من السعادة، لأنه استطاع أن يمارس حقوقه الطبيعية.

لكن رغم السعادة التي تمتع بها الناس في هذه المرحلة، إلا أن وجود ظروف اجتماعية تمثلت في غزو الناس لبعضهم البعض، حال دون بقائهم فيها، مما أدى بهم على الانضمام لتكوين مجتمع سياسي ومدني يضمن لهم حقوقهم الطبيعية التي كانوا يتمتعون بها.

---

[1] جون لوك: في الحكم المدني، ت: ماجد فخري، اللجنة الدولية لترجمة الروائع، بيروت، **1959**، ص **148**.

هذا ما جعل اقتصاديي المجتمع الرأسمالي يحرصون في نظرياتهم على المحافظة على تلك الحقوق.لذلك اعتبر آدم سميث أن طريقة توزيع الثروة التي دعا إليها تحفظ حقوق الناس الطبيعية، لأنها تضمن حق امتلاك وسائل الإنتاج، كما أن الإنسان حر في اختيار نوع المنتوج وكمية الإنتاج، مراعيا في ذلك ما يحققه من أرباح، ولا تقتصر الحرية على الرأسمالي فحسب، بل أن العامل حر في اختيار نوع العمل الذي يريده آخذا بعين الاعتبار ما يقدمه له هذا الأخير من فوائد، كما يحفظ هذا التقسيم حق المساواة، إذ يقسم عائد الإنتاج وبطريقة متساوية –حسب سميث دائما– بين الأطراف المساهمة في عملية الإنتاج، حيث يأخذ كل طرف نصيبا حسب نوع مشاركته، بمعنى يقسم العائد بين العامل والرأسمالي ومالك الأرض على شكل أجر وربح.وبما أن هذا التقسيم قائم على المحافظة على حقوق الإنسان الطبيعية، إذن هو تقسيم عادل، وبالتالي فهو التقسيم الطبيعي لكل الثروات.

3– نظرية فائض القيمة:

إن مفهوم القيمة عند الاقتصاديين البرجوازيين مرادفة للسعر. وتعتبر كلفة العمل المستغرق في إنجاز السلعة وكلفة رأس المال المنفقة فيها عاملان يحددان سعرها. ويدخل في تحديد قوة العمل عنصر ثابت يتمثل في القيمة التي تقتضيها إعادة تكوينها أي قيمة البضائع التي تسمح للعامل باستعادة حريرات وفيتامينات، والقدرة على بذل طاقة عضلية وعصبية محددة يعجز بدونها عن العمل بالوتيرة العادية.كما يدخل في تحديد قيمة قوة العمل عناصر أخرى كالبطالة، فحين تنخفض البطالة ينخفض الطلب عن العمل، وبالتالي ترتفع قيمة الأجور فوق قيمة قوة العمل أو في مستواها، أما إذا وجدت البطالة وازداد الطلب على العمل فإن الأجور تنخفض دون قيمة قوة العمل[1].

---

[1] أرنست مانديل: مدخل إلى الاشتراكية العلمية، ترجمة: غسان ماجد وكميل داغر، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، 1980، ص 55.

يرى ماركس أن توزيع الثروة في المجتمع البرجوازي يعبر عن علاقات الإنتاج الموجودة فيه، بمعنى أنه ما دامت وضعية الأفراد في عملية الإنتاج مختلفة، لأن هناك فئة تملك وسائل الإنتاج وفئة أخرى غير مالكة لها.

فإن الحصص التي تتحصل عليها كل فئة عند تقسيم الثروة تكون على شكل أرباح وأجور، تمثل مدى مساهمة كل طرف في عملية الإنتـــاج، فيأخـــذ الرأسمـــالي مقابـــل مشاركته في الإنتاج برأس المال، الربح، كما يأخذ العامل أجرا مقابل العمـــل الـــذي قدمه. يعبر ماركس عن هذا بقوله:

"يشمل العالم الرأسمالي على الشروط المادية للإنتاج منسوبة للأشخاص الـــذين لا يعملون على شكل ملكية رأسمالية لكن الجمهور لا يملك سوى الوســـائل الشخـــصية للإنتاج: قوة العمل.إذا كانت عوامل الإنتاج مقسمة على هذا النحـــو.فـــإن توزيـــع الأشياء المستهلكة يتبع هذا التوزيع"[1].

لكن إذا رأى الاقتصاديون البرجوازيون أن القيمة مرادفـــة للـــسعر، ويـــدخل في تحديدها كلفة العمل وكلفة رأس المال، كما تتأثر بظروف العـــرض والطلـــب، فـــإن مفهوم القيمة بالنسبة إلى ماركس يعني "ما يضيفه الناس بمجهوداتهم إلى ما منحتهم إياه الطبيعة.... فالقيمة لن تكون أكثر من نتاج العمل البشري"[2].

معنى هذا أن الجهد البشري هو الذي غير الأشياء الموجودة في الطبيعـــة وبفـــضله أصبحت هذه الأخيرة قيما إستعمالية، فالأشياء لا تكسب قيمـــا إلا عنـــد امتزاجهـــا بالجهد البشري، وإذا كان الأمر كذلك، فإنه لا يدخل في تحديد قيم الـــسلع ســـوى الجهد المبذول في إنتاجها. يقول ماركس: "إن قيم السلع تقاس مباشرة بوقت العمـــل

---

(1) **Karl Marx , Fredrik Engels: <u>critique des programmes de Gatha et d'erfut</u>, édit: sociales Paris, 1966, p33.**

(2) ج، د، ه كول: معنى الماركسية، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت.

المستخدم لإنتاجها.... والسعر ليس شي ا آخر وبما أن قوة العمل سلعة، فـإن قـوة العمل تساوي كمية العمل المستغرق في إنتاجها.

إن ماركس يميز بين نوعين من العمل، العمل الضروري ويتمثل في مدة العمل التي يقدم عليها الرأسمالي للعامل قيمة ما يبقيه حيا. والعمل الإضافي ويمثل مدة العمل التي لا يدفع عنها الرأسمالي أجرا وبهذا فإن العامل يعمل بعض الساعات يتقاضى عنها أجرا، أما الوقت الباقي فلا يتقاضى عنه شيئا.

يسمي ماركس قيمة العمل الإضافية بفائض القيمة. "جزء فقط من العمل اليومي الذي يقوم به العامل يكون مدفوع الأجر، بينما الجزء الأخير يبقى غير مدفوع الأجر....... هذا الجزء غير المدفوع هو الذي يشكل فائض القيمة غير التعبير النقدي عن القيمة[1].

- حكم ماركس على المجتمع البرجوازي:

لقد دعا مفكرو العصر الحديث الناس إلى الثقة في العقل وبقدرته على اكتشاف كل الأسرار التي تحيط بالإنسان. وانطلاقا من هذه القناعات. راح المفكرون البرجوازيون يبحثون عن الأسس العقلية التي تبنى عليها المجتمعات. لذلك حرصوا في نظرياتهم على مطابقة العقل واحترام مبادئه، لهذا ذهب فلاسفة العقد الاجتماعي إلى افتراض الحالة الطبيعية التي كان يعيش فيها الإنسان، واستخلاص حقوق الإنسان منها.وبالتالي تقوم على هذه الحقوق وتحافظ عليها.

ومنه يجب على النظريات البرجوازية أن تراعي في تشريعاتها للعدالة التوزيعية حقوق الإنسان الطبيعية لذلك رأوا أن العدالة التي تقوم على تقسيم الثروة إلى أجور وأرباح بين مالك وسائل الإنتاج والعامل هي العدالة التي يجب أن تطبق على كل أنواع المجتمعات.

---

(1) Karl Marx: Salaire, prix et profit, edit: social. Paris, 1976, p 197

يعتقد المفكرون البرجوازيون مثل "آدم سميث" أن توزيع الثروة الكائن في المجتمع البرجوازي هو التوزيع الطبيعي الذي يجب أن يتبعه كل إنتاج، لأنه يحمي حقوق الإنسان الطبيعية المتمثلة في حق الملكية والحرية والمساواة، فكما أن المجتمع الرأسمالي يمنح للإنسان الحق في ملكية وسائل الإنتاج، فإنه يترك له حرية الاختيار كما أنه يحرص على تساوي الأطراف المتبادلة، فكل من مالك رأس المال والعامل متساويان في التبادل لأن العامل يأخذ أجرا مساويا لقيمة العمل الذي يقدمه.

إذا كان العقل مقياسا للقيم الأخلاقية، وهو الذي توصل الإنسان من خلاله إلى أن مبادئ العدالة التوزيعية هي التي تقسم فيها الثروة بي العامل والرأسمالي على شكل ربح وأجر عن العمل لأنها تحفظ حقوق الإنسان الطبيعية، فإن هذا يعني أن القيم الأخلاقية ثابتة وغير قابلة للتداول، وأن مخالفتها تعتبر ظلما وخرقا للقواعد الأخلاقية العقلية التي من المفروض أن يسير وفقها الإنسان لكن ماركس يرى أن إدعاء المفكرين البرجوازيين تحقيق المساواة والحرية هو مجرد عبارات جوفاء لا وجود لها في الواقع.صحيح أن البرجوازية قد حققت نوع من الحرية مقارنة مع المجتمع الإقطاعي، لكن إذا كانت وسائل الإنتاج ملكا للرأسمالي، فإن العامل مجبر على العمل عنده وليس مخيرا، فإما أن يعمل عنده أو يموت جوعا.ومنه فإن الحرية التي يدعي هذا المجتمع تحقيقها هي لا حرية. يقول ماركس: "فالعقد الذي بمقتضاه يبيع العامل قوة عمله للرأسمالي. يقرر فيه انه حر التصرف في ذاته.ولكن إذ يتم العقد يكتشف أنه"ليس حرا". وأن الوقت الذي له فيه الحرية بأن يبيع قوة عمله إنما هو الوقت الذي يجبر فيه على بيعها"[1]. والشيء نفسه ينطبق على المساواة، لأن الرأسمالي لا يلتزم بتطبيق العقد الذي اتفق عليه مع العامل والذي ينص على أن الأجر الذي يأخذه هذا الأخير يساوي قيمة الجهد الذي يبذله، ذلك أن الأجر الذي يأخذه العامل لا يساوي ثمن العمل

---

(1) Karl Marx: le capitale livre II, trad: Erna Cagniot, Coken Solar, M Gilbert. p 55.

المقدم، بل ثمن تجديد قوة العمل حتى يتمكن من تحقيق ما يلزمه من مأكل وملبس تمكنه من مواصلة الإنتاج.

"إن ما يبيعه العامل ليس عمله وإنما قوة العمل"[1].

في حين أن العامل يقدم عملا تفوق قيمته قيمة تجديد قوته، إنه عمل غير مـدفوع الأجر، ومن ثمة فإن ما يأخذه العامل هو تعويض هن قوة عمله وليس أجرا عن عمله، أي أنه يتحصل على قيمة أقل من الجهد الذي قدمه. وبناءا على هذا، فإن المساواة بين العامل والرأسمالي هي لا مساواة، وأن العدل الذي يدعيه هذا المجتمع هو ظلم، يقـول ماركس: "إن المجتمع الحديث الذي قام على أنقاض المجتمع الإقطاعي، لم يفعـل شـيئا سوى أنه شيئا سوى أنه أوجد شروطا جديدة للظلم ولصراع الطبقـات"[2]. ويـرى ماركس أن زعم المفكرين البورجوازيين بأن تقـسيم الثـروة الموجـود في المجتمـع البرجوازي هو التقسيم الطبيعي لأي إنتاج، وأن" العدالـة الأبديـة، هـي عدالـة البرجوازية، والمساواة هي مساواة البرجوازيـة، وأن الملكيـة هـي أحـد حقـوق الإنسان"[3]. هو زعم خاطئ"إن هذه الأفكار خاطئة مخادعة، مغطاة بالغيوم متروعة من جذورها الحقيقية. وذلك باستبدال أسبابها بأسباب غير حقيقية، خيالية"[4] لأن مبادئ العدالة القائمة على توزيع الثروة إلى أرباح وأجور هي من نتاج الطبقة المالكة لوسائل الإنتاج غرضها حماية مصالح هذه الطبقة حتى تتمكن من إنتاج أكبر قدر من الأربـاح عن طريق إنتاج فائض القيمة فالعدالة البرجوازية إذن ما هي إلا تعبير عـن علاقـات الإنتاج القائمة على امتلاك الطبقة الأخرى لها.

---

(1) Karl Marx: Salaire, prix et profit, op.cit, p 44.

(2) فريدريك انجلز: انتي دوهونغ، ت: فؤاد ايوب، دار دمشق للطباعة والنشر، بدون سنة، ص 220.

(3) Kanstantin Stoyonauitch: la pensée marxite et le droit, P.U.F, 1971, p 70.

(4) Karl Marx, Frederik Engels: critique des programmes de Gatha et d'erfut, op.cit, p120.

أ/ مبدأ العدالة في المجتمع الاشتراكي:

يعتبر ماركس العمل الوسيلة الوحيدة والشرعية التي يتحصل عن طريقها الفرد على الثروة، لهذا يعتبر العمل المعيار الوحيد الذي يمثل التوزيع العادل.

ومنه فإن مبدأ العدالة في هذا المجتمع يقوم على إعطاء كل فرد أجرا يعادل كمية العمل التي يساهم بها في عملية الإنتاج دون سلب جزء منه. يقول ماركس: "في هذا المجتمع الجديد هناك مساواة بين ما يقدمه العامل وما يتحصل عليه بين الجهد المقدم للعمل وبين تعويض هذا الجهد، وهذه المساواة ليست شكلية"[1]. معنى هذا أن أجر العامل نسبي إلى كمية العمل التي يقدمها العامل، يتلقى على كل فرد من أفراد المجتمع كمية من الخيرات تعادل كمية الجهد الذي يقدمه على شكل عمل، وذلك عن طريق صكوك تسجل فيها كمية العمل المقدمة التي يستطيع بفضلها العامل أخذ من المخازن المخصصة للاستهلاك ما يحتاجه من المنتوجات.

وبما أن التوزيع هنا يجري حسب مبدأ كل حسب قدراته، أي حسب كمية العمل والكيفية التي يساهم بها كل فرد من أفراد المجتمع، فإن هذا يتطلب مراقبة دقيقة لنسبة العمل ولنسبة الاستهلاك وهذا ما تقوم به الدولة.

إن العدالة لا تتحقق حسب ماركس إذا لم يراع تطبيق معيار واحد على جميع أفراد المجتمع، وهي بذلك تختلف عن العدالة البرجوازية التي يأخذ بمقتضاها العامل الأجر والرأسمال والربح.

لكن رغم كون العمل مقياس واحد مطبق بطريقة متساوية على جميع أفراد المجتمع إلا أن العدالة الاشتراكية لا تزال في هذه المرحلة تشبه إلى حد ما العدالة البرجوازية لأنها تولد حرمان بعض الأفراد، لأن هؤلاء أنفسهم مختلفون لا سيما في قدراتهم الإنتاجية العقلية والجسدية، أو في وضعيتهم الاجتماعية، فالإنسان الذي يبلغ مستوى

---

(1) **Karl Marx, Frederik Engels: <u>critique des programmes de Gatha et d'erfut</u>, op.cit, p120.**

تعليمي عال يتحصل على مناصب عمل عليا كإدارة مؤسسة مثلا، أما الآخر ذو المستوى الأدنى فإنه يشغل منصب عمل بسيط، كما أن الإنسان قوي البنية يقدم عمل أكبر من ضعيف البنية، والعامل الذي له عائلة كبيرة العدد ينفق أكثر من الآخر الذي تكون عائلته قليلة العدد.

فبما أن قدرات الفرد متفاوتة، فإن عوائدهم متفاوتة أيضا، حتى بالنسبة للأفراد ذوي المساهمات المتساوية فإن احتياجاتهم ونفقاتهم مختلفة، الأمر الذي يجعل المجتمع يتكون من فقراء محرومين وأغنياء، "حيث يستطيع هؤلاء العمال المتميزون تكديس بعض إراداتهم ويشاركون في نطاق معين من استهلاك منتجات الترف.وعلى هذا يكون وضعهم بعيدا على الأفراد الأقل عسرا[1].

إن ما تولده هذه العدالة هو حرمان وليس ظلم؛ فإذا كان العامل في المجتمع البرجوازي لا يأخذ أجره كاملا، فإنه في المجتمع البرجوازي يأخذ كل قيمة الجهد الذي يبذله.

إن الحرمان في هذا الطور لا مفر منه، لأن التطور التاريخي يفرض ذلك بناءا على مبدأ نفي النفي الذي يعني احتفاظ الجديد ببعض صفات القديم؛ فبما أن المجتمع الاشتراكي يلي مباشرة المجتمع البرجوازي، فإنه يحمل بعض صفاته ومن بينها حرمان بعض الأفراد المجتمع من التمتع بالخيرات المادية.

فإذا كان غرض الدولة الاشتراكية يكمن في تلبية حاجات كل الأفراد من المواد الاستهلاكية، فإنها لا تستطيع تحقيق ذلك في المرحلة التي مباشرة المجتمع البرجوازي، المجتمع البرجوازي كان يسعى لتحقيق أهداف إنتاجية تتمثل في تحقيق الرأسماليين أكبر قدر من الأرباح وليس لتلبية حاجات الناس، الأمر الذي يجعل وسائل الإنتاج التي تركها المجتمع البرجوازي لا تكفي لسد كل حاجات الأفراد لهذا يعتمد

---

[1] بير أنسيار: ماركس والفوضوية، ت: ذوفان قرطوط، دار الطليعة، بيروت، 1989، الجزء الثالث، 123.

المجتمع في هذه المرحلة إلى إعطاء كل واحد حسب حاجاته الأمر الذي يؤدي حرمـــان بعض الأفراد. يقول ماركس: "إن ما نواجهه هنا.... هو مجتمع لا يـــزال مـــن جميـــع النواحي الاقتصادية والأخلاقية والفكرية يحمل سمات المجتمع القديم الذي يخـــرج مـــن أحشائه"[1].

ب/ مبدأ العدالة في المجتمع الشيوعي:

إن اعتماد المجتمع الشيوعي على الملكية الجماعية لوسائل الإنتاج وعلى تطوير هذه الوسائل يوصله إلى زيادة الإنتاج أي إلى وفرته، لا يهدف ماركس على زيادة الإنتاج من اجل تحقيق الأرباح، بل من أجل تلبية حاجات الناس.

إن هذا الهدف ليس حلما أو نظرية مجردة منفصلة عن الواقع الاجتماعي، بل إنه مبدأ أفرزه الواقع الموضوعي المتمثل في زيادة الإنتاج، فبما أن المجتمع توصل إلى الوفرة فإن بإمكانه سد حاجات الأفراد، لذلك تحمل العدالة في هـــذا الطـــور مـــن الشيوعية شعار: كل حسب حاجته. يقول ماركس: "في المرحلة العليا مـــن المجتمـــع الشيوعي، بعدما يزول خضوع الفرد المذل لتقسيم العمل،... بعدما لا يصير العمـــل وسيلة للعيش فحسب بل الحاجة الأولى للحياة، وبعدما تـــزداد القـــوى الإنتاجيـــة أيضا.....وتتدفق سائر ينابيع الثروة ....عندئذ فقط يستطيع المجتمع أن يسجل علـــى رايته من كل حسب قدراته إلى كل حسب حاجاته"[2].

إذا قامت العدالة في الاشتراكية على أن يأخذ كل فرد على حسب كمية الجهـــد الذي يبذله فإن مبدأ العدالة في الشيوعية يقوم على إعطاء كل واحد حسب حاجتـــه، معنى هذا أن كل فرد يؤدي العمل الذي يرغب فيه دون أن تقيد نوعية أو كمية هـــذا العمل القدر الذي سوف يستهلكه، بل يأخذ كل ما يحتاجه بغض النظر عـــن مقـــدار العمل الذي يؤديه إن هذا المبدأ "يضمن فعليا وبصورة دائمة كفاية حاجـــات النـــاس

([1]) **Karl Marx , Frederik Engels: critique des programmes de Gatha et d'erfut, op.cit, p 32.**

([2]) **Ibid, p 32.**

الأساسية دون إسهام كل واحد بالمقابل بل في الثروة الاجتماعية"[1]. إن هذا المجتمع لا ينتج سلعا تباع في السوق مقابل ثمن معين، بل توضع السلع في المخازن وكـل فـرد يأخذ منها حسب

– نقد العدالة الماركسية:

إذًا رأى ماركس أن العدالة تكمن في أن يأخذ كل واحد حسب حاجاته فإن هذه الحاجات قد تكون متفاوتة من شخص إلى آخر. فقد يبذل إنسان ما جهد كبير وتكون حاجته ضئيلة، وقد يبذل إنسان آخر جهدا أقل وتكون حاجاته كبيرة، وفي هذه الحالة نكون قد قضينا على الحرمان ولكننا لم نقضي على الظلم.

ثم إن العدالة الماركسية قد لا تتحقق لأن وصول التطور التاريخي إلى المجتمع الشيوعي غير أكيد؛ فرغم أن ماركس انطلق في تنبئه من دراسة موضوعية للمجتمع الرأسمالي، إلا أن التنبؤ في الظواهر الإنسانية و الاجتماعية نسبي لأن هاته الأخيرة في تغير مستمر عكس الظواهر الطبيعية التي هي ثابتة لا تتغير، يمكن التنبؤ بنتائجها وصياغة قوانين ثابتة لها. لهذا تبقى العدالة الشيوعية "كالمرأة الذكية التي على فقرها، أو ربما بسببه أخذت تطبخ لأولادها طبخة بحصٍ، و انطلت الحيلة على الأولاد فناموا على أمل التخلص من جوعهم عندما تنتهي أمهم من طبختها"[2].

وإذا رأى ماركس أن مبدأ "كل حسب حاجاته" هو المبدأ الأخير الذي يمكن أن يصل إليه مفهوم العدالة، فإن الفلاسفة الذين ظهروا من بعده قد قدموا معايير مخالفة لمبدأ العدالة الذي قال به.

---

[1] مانديل أرنست: مدخل إلى الإشتراكية العلمية، ترجمة: غسان ماجد وكمبيل داغر، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، **1980**، ص **186**.

[2] قربان ملحم: قضايا الفكر السياسي–العدالة–، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، **1982**

تطبيقات

* مقالات... أنشطة و.... نصوص.

*المقالات:

هل كل مساواة عدل ؟

الطريقة: الجدلية

طرح المشكلة:

تعرف العدالة بأنها إعطاء لكل فرد حقه وهي مرتبطة ارتباط شديد بمعنى المساواة. فهل هذا يعني أن العدل يتحقق بتحقيق المساواة ؟.

محاولة حل المشكلة:

عرض الرأي وأدلته:

يرى أنصار التفاوت أن الأفراد متفاوتين بطبيعتهم، ففيهم الذكي وفيهم الغبي وفيهم قوي البنية وضعيف البنية... والعدل يتحقق باحترام التفاوت الموجود بينهم وكل محاولة للمساواة بينهم تعتبر ظلما. لهذا نجد أفلاطون في جمهوريته يميز بين الأفراد، العبيد وهم ذوي القدرات المحدودة ويكمن دورهم في العمل اليدوي، أما الفلاسفة فهم الذين يملكون قدرات عقلية فائقة ويكمن دورهم في التفكير والتأمل كما نجد الكسيس كاريل يقول "بدلا من أن نحاول تحقيق المساواة بين اللامساواة الجسمية والعقلية يجب أن نوسع من دائرة الاختلافات وننشئ رجالا عظاما" إذن العدل لا يتحقق بتحقيق المساواة بل العدل هنا هو اللامساواة أي التفاوت والظلم هو المساواة.

عرض النقيض وأدلته:

إن القول بان الأفراد غير متساوون يجعل استغلال بعضهم لبعض أمر ممكن وهذا ما سوف ينشئ طبقات مستغلة وأخرى مستغلة. لذلك يرى أنصار المساواة أن الطبيعة لم تخلق طبقة أسياد وطبقة عبيد، وما الطبقية إلا نتيجة للفروق الوهمية التي وضعها الأفراد، لهذا فالعدل يكمن في مساواة الأفراد أما الظلم فيكمن في عدم مساواقم.

يقول شيشرون حول هذا: "الناس سواء وليس شيئا أشبه من الإنسان والإنسان".
لكن المساواة بين الأفراد المتفاوتون بطبيعتهم يعتبر ظلم.
حل المشكلة:

إن التمييز بين الأفراد يعتبر ظلما والمساواة المطلقة تعتبر كذلك لهذا فإن العدل يتحقق بتحقيق المساواة مع مراعاة اختلافاتهم، أي أن العدل يكمن في إتاحة الفرص المتكافئة لكل أفراد المجتمع دون التمييز بينهم وإعطاء لكل واحد حقه حسب ما يستحق. إن العدل هو إعطاء لكل فرد حقه حسب ما يستحق وإتاحة الفرص المتكافئة للجميع.

هل اختلاف النظريات الفلسفية حول مفهوم العدالة يقلل من أهميتها ؟
الطريقة: الاستقصاء الحر.
طرح الإشكال:

تعتبر العدالة من المواضيع التي طالما بحث فيها الفلاسفة إلا أن هؤلاء اختلفوا اختلافا كبيرا في أرائهم حول هذا الموضوع. لكن هل اختلاف الآراء حول أسس العدالة يقلل من أهميتها.

محاولة حل المشكلة:

لقد تعرض معظم الفلاسفة إلى فكرة العدالة واختلفوا في الأسس التي تبنى عليها. فمنهم من يرى أن العدالة تتحقق عندما نعامل الأفراد على أنهم سواسية لأنه لا فرق بينهم وأن أية محاولة لتمييز بينهم إنما غرضها إنشاء طبقات اجتماعية يسيطر أحدهما على الأخر. إما الفريق الأخر فيرى إن الأفراد مختلفون في قدراتهم الطبيعية لذلك لا يجب أن ننظر إليهم على أنهم متساويين، بل أن هذا قد يؤدي إلى ظلمهم، لهذا فإن العدالة هنا تتحقق عندما نميز بين الناس، أما الاتجاه الأخير فيرى أن العدالة عندما ننظر إلى الأفراد على أنهم مختلفون ونعطيهم حسب استحقاقاتهم مع إتاحة الفرص المتكافئة للجميع. إن استعراضنا لنظريات العدالة يدل على أن هناك خلاف بين الفلاسفة حول

هذا الموضوع، لكن هذا لا يقلل من أهميتها وما تطرق الفلاسفة عبر التاريخ لها لدليل على أهميتها في الحياة الاجتماعية.إن للعدالة دور بالغ في إستقرار المجتمع وانعدامها يؤدي إلى العنف والفوضى والحروب وكل أشكال التمرد. إن للعدالة دور كبير في المجتمعات واختلاف الآراء حول هذا الموضوع لا يقلل من أهميته بل بالعكس هذا الاختلاف يدل على أهمية العدالة في حياة الفرد.

هل الازدهار الاقتصادي مرهون بتحرير المبادرات الفردية ؟

الطريقة: جدلية.

طرح المشكلة:

يعتبر الازدهار الاقتصادي الهدف الاسمي التي تسعى كل الدول إلى تحقيقه إلا أن نظرة المفكرين الاقتصاديين لمبادئ النظام الذي يحقق هذا الازدهار تختلف. فأصحاب النظام الحر يرون أن الدولة لا تحقق ازدهارا اقتصاديا لان إذا تحررت المبادرات الفردية، فهل الازدهار الاقتصادي مرهون بتحرير المبادرات الفردية ؟.

محاولة حل المشكلة:

عرض الرأي وأدلته:

يرى آدم سميث مؤسس النظام الحر أن ازدهار الدولة يقوم على عدم تدخل الدولة في النشاط الاقتصادي، فأغلب المشاكل التي تتخبط فيها المجتمعات تعود إلى تدخل الدولة في الشؤون الاقتصادية لذلك يجب على الدولة أن تترك للأفراد حرية التبادل والمنافسة وعدم تقييدهم بالقوانين توجه وتراقب تحركاتهم وبذلك تفتح لهم المجال لمبادراتهم في المجالات إلي يرون أنها تزيد من ثرواتهم، كما يجب أن تحترم الملكية الشخصية، أما حركة الأسعار فيحركها قانون العرض والطلب، فإذا زاد الطلب زاد العرض وانخفض الثمن، وإذا قل الطلب قل العرض وزاد الثمن، فبتوسيع النشاط الحر تزداد الثروة ويعم الرخاء مما يؤدي إلى ازدهار المجتمع والدليل على ذلك الازدهار الذي حققته البلدان التي تبنت النظام الحر وركود البلدان التي قامت على الاقتصاد

الموجه من قبل الدولة.

عرض النقيض وأدلته:

إن الازدهار الذي يدعيه أصحاب النظام الحر لا يمس كل فئات المجتمع، بل توجد فئة قليلة من هذا المجتمع تعيش في ازدهار ورخاء والفئة الكبيرة. تعيش في حرمان وبؤس، وهذا ما أدى إلى ظهور طبقات غنية وأخرى فقيرة، لهذا رأى دعاة النظام الاشتراكي أن أساس الازدهار الاقتصادي يكمن في توجيه الدولة للاقتصاد أي عندما تؤمم وسائل الإنتاج وتأخذ على عاتقها مسؤولية تنظيم الإنتاج عن طريق التخطيط الاقتصادي، فالدولة التي تملك رؤوس الأموال وتوزع الدخل بحيث يأخذ كل واحد أجر يعادل الجهد الذي قدمه.لان سبب فقر الأغلبية الساحقة من المجتمع في المجتمعات القائمة على الاقتصاد الحر ناتج عن حرية المبادرة الفردية لذلك لابد من تحديد ملكية الأفراد ومراقبة رؤوس الأموال وبهذا تزول الفوارق بين الأفراد ويزول التمايز الطبقي.

حل المشكلة:

رغم أن الاقتصاد الموجه لا يؤدي إلى ظهور فوارق طبيقية. إلا أن غياب الوعي الاجتماعي يؤدي ببعض الموظفين إلى اختلاس أموال الدولة وهذا ما أدى إلى تدهور اقتصاد المجتمعات التي تبنت النظام الاشتراكي. كما أن القضاء على المبادرات الفردية يؤدي إلى الجمود ويقضي على الإبداع. إن الاقتصاد الحر الذي يقوم على المبادرات الفردية يؤدي إلى فقر أغلبية المجتمع أما النظام الموجه فإنه يقيد حرية الفرد، لذلك فإن النظام العادل هو النظام الإسلامي الذي يعطي للفرد حرية الملكية ويقيدها بالمصلحة العامة حيث يفرض الزكاة لمساعدة الفقراء ويحرم الاستغلال والغش والربا والتعسف في استخدام المال.

النص:

من المستحيل القيام بخطوة واحدة نحو إصلاح المجتمع لها بعض الأمل في النجاح ما لم يحدد يوم العمل أولا وما لم يلتزم بالتحديد المنصوص عليه التزاما صارما وإجباريا. ويجب أن نعترف أن عاملنا يخرج من أتون الإنتاج على صورة غير التي يدخله عليها. لقد مثل في السوق كمالك لسلعة هي قوة العمل حيال مالكي سلع أخرى أي كتاجر حيال آخر، وكان العقد الذي يبيع بموجبه قوة عمله يبدو ناجما عن الاتفاق بين إرادتين حرتين، إرادة البائع وإرادة الشاري. وما أن تبرم الصفقة حتى يكشف أنه لم يكن قط (عاملا حرا) وأن الزمن الذي سمح له أن يبيع قوة العمل لديه، خلاله، هو الزمن الذي يرغم خلاله على بيعها، أن مصاص الدماء الذي يمتصه لا يلفته في الواقع فقط " ما بقيت لديه عضلة عصب ونقطة من الدماء تستغل ".ويجب أن لا يكون العمال سوى رأس واحد وقلب واحد من أجل الدفاع عن انفسهم ضد (أقصى صنوف عذابهم) وأنهم بجهد جماعي كبير وبضغط طبقي يقيمون سدا منيعا وحاجزا اجتماعيا يمنعهم من أن يبيعوا لرأس المال (بعقد حر) أنفسهم وسلامتهم إلى درجة الرق والموت.

وهكذا يحل محل ثبت (حقوق الإنسان) ذي الإنشاء الفخم (ميثاق كبير) متواضع يحدد يوم العمل بصورة قانونية. (ويدل أخيرا بشكل على الحد الذي ينتهي عنده الزمن الذي يبيعه العامل وعلى الحد الذي يبدأ عندهم.

⁂ كارل ماركس ⁂

المطلوب: حلل النص تحليلا فلسفيا

تحليل النص:

وضع النص في سياقه الفلسفي والمشكلة المطروحة.

تتصف المجتمعات القائمة على النظام الرأسمالي بانقسامها إلى طبقتين طبقة العمال التي لا تملك سوى جهد العمل وطبقة الرأسماليين الذين يملكون وسائل الإنتاج، ويرى ماركس أن هذا النظام قائم على استغلال الطبقة الغنية للطبقة الفقيرة لذلك يجب التحرر منه، فكيف التحرر من النظام الرأسمالي حسب ماركس ؟

الموقف:

يرى ماركس انه يجب على العمال أن يتحدوا ويكونوا طبقة ويتفقوا على تحديـــد يوم العمل حيث يصبح العامل يأخذ الأجر الكامل عن الجهد الذي قدمه وهنا ينتمـــي النظام الرأسمالي.

الحجة:

لان العامل في النظام الرأسمال يتعاقد مع مالك وسائل الإنتاج بموجب عقد يـــنص على أن كل من العامل ومالك وسائل الإنتاج حر، حيث أن العامل حر في بيع جهده والرأسمالي حر في امتلاك وسائل الإنتاج، لكن العامل ليست حـــرا فإمـــا أن يتقـــدم للرأسمالي من أجل بيع جهده لكسب مبلغا من المال حتى يتمكن من العـــيش وإمـــا أن يموت جوعا.

خاتمة:

إن القضاء على الفوارق الطبقية في المجتمعات قد يحقق المساواة لكن هذا لا يعنى أن المساواة لا تتحقق إلا بالقضاء على النظام الرأسمالي فقد يؤدي تعديل هذا النظـــام إلى تحقيق المساواة.

النص:

ما هو مصدر الثروة ؟ ذلك هو التساؤل الذي طرحه الفلاسفة.إنه امـــن اليـــسير علينا ملاحظة أن العمل ينتج الثروة وأن الطبيعة تقدم ثمارا مربحة من فلاحـــة الأرض. لكن هناك أيضا الأرباح, فمن أين يأتي الربح ؟ وهل يحدث رأس المال الثروة مثل مـــا يحدثها العمل ؟ أو أن الربح مجرد خصم من الثروة اقتضاه العمل ؟ ثم طرحـــت بعـــد ذلك مشكلة الأسعار, غن السعر المواد لا يعتبر على الإطلاق ظاهرة الحياة الاقتصادية التي يمكن فهمها بوضوح. إن السعار تتغير بطريقة فوضوية من يوم لآخر تحت تـــأثير حوادث غير متوقعة، ألا توجد على الأقل بعض النظريات الحفية في القيمة, التي يمكنها أن تفسر تقلبات الأسعار ؟

ثم بعد ذلك ظهرت مشكلة النقد:

ما هو دور النقد في حياتنا الاقتصادية ؟ وما طبيعة العلاقة الموجودة بين مستوى دخل الأفراد بالنقد وبين الثروة الوطنية ككل ؟ وإذا كان الجميع يملكون كما فائضا من النقود التي يجب أن تصرف, وان المواد الاستهلاكية الموفرة بقيت ثابتة, فهل يمكننا في هذه الحالة أن ننتظر تحسين الأحوال المعيشية افرد ما ؟

وتطرح مشكلة أخرى وهي مشكلة العدالة الاجتماعية, هل يعقل أن تتمتع أقلية ضئيلة من الأفراد في الترف والبذخ لدرجة إسراف لا مثيل له, بينما يعجز الآخرون عن توفير أبسط الضروريات لأطفالهم ولا يحصلون على هذه الضروريات إلا بمشقة كبرى ؟

هذه هي المشكلة الأكثر صعوبة التي لا واحدة من المدارس بما في ذلك الإتحاد السوفيتي لم تجد لها حلا مرضي.

جون روبنسون وجوهن إتويل

من كتاب: الاقتصاد الحديث

قائمة المراجع والمصادر

1- أحمد عبد الستار نصار: دراسات في الفلسفة الخلقية، الكويت، 1982.

2- محمود مهران رضوان: تطور الفكر الخلقي في الفلسفة الغربية, دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع, القاهرة.

3- ماهر كامل، عبد المجيد عبد الرحيم: مبادئ الأخلاق، الطبعة الأولى, المكتبة الأنجلو مصرية, 1958.

4- كانط: نقد العقل العملي، ترجمة وأحمد لشيباني, دار اليقظة العربية وبيروت, 1966.

5- مصطفى غالب: نيتشه، منشورات مكتبة الهلال، بيروت، 1979.

6- فريدريك نيتشه: العلم المرح، ت: حسان بورقية، محمد ناجي، إفريقيا الشرق، لبنان، 1993.

7- فؤاد زكريا: نيتشه، دار المعارف، القاهرة، 1991.

8- يوحنا قمير: نيتشه نبي متفوق، منشورات دار دمشق، 1976.

9- عبد الله موسى: مقدمات في فلسفة القيم, دار الغرب للنشر والتوزيع 46.

10- كيللي ومكوفالزون: المادية التاريخية، تر: أحمد داود، دار الجماهير، دمشق، 1980.

11- جون لوك: في الحكم المدني، ت: ماجد فخري، اللجنة الدولية لترجمة الروائع، بيروت، 1959.

12- أرنست مانديل: مدخل إلى الاشتراكية العلمية، ترجمة: غسان ماجد وكمبيل داغر، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، 1980.

13- ج، د، ه كول: معنى الماركسية، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت.

14- فريدريك انجلز: انتي دوهونغ، ت: فؤاد ايوب، دار دمشق للطباعة والنشر،

بدون سنة.

15- بير أنسيار: ماركس والفوضوية، ت: ذوفان قرطوط، دار الطليعـــة، بـــيروت، 1989، الجزء الثالث.

16- قربان ملحم: قضايا الفكر السياسي- العدالة -، المؤسسة الجامعية للدراســـات والنشر والتوزيع، بيروت، 1982.

18- John Stuart Mill: De l'utilitarisme, trad. Paul Lemaire, librairie Hatier.Paris. Sans année.

19- André Lalande: Vocabulaire technique et critique de la philosophie, Paris, P .U.F, 1972. art justice

20- Aristote: Ethique de nicomaque, tard :Jean Voilquine, Paris, Garnier- flanamrion, 1965.

21- George Del Vichio: la justice-la verité, Paris, Dalloz, 17- Karl Marx, Fredrik Engels: critique des programmes de Gatha et d'erfut, édit: sociales Paris, 1966..

22- Michel Villey: leçons de l'histoire de la philosophie du droit, Dalloz, Paris, 1962.

23- Chain Parlaman: justice et raison, Paris, librairie philosophique, j.Vrin, 1970.

24- Karl Marx, Frederik Engels: le manifeste du parti communiste, Paris, édit: sociales.

25- Cannan Edwing: histoire de la production et de distribution dans l'économie politique analyse de 1776, tard: D H E Barrault et Maurice Alfaca, Edit :Gerard et Bierre, PARIS, 1910.

26- Adam Smith: Richesse des nations, Paris, edit :Gouillaumin, 1893.

27- Karl Marx: Salaire, prix et profit, edit: social. Paris.

28- Karl Marx: Le capital critique de l'économie politique, Livre2trad: Erna Cagniot, Coken Solar, M Gilbert.

29- Kanstantin Stoyonauitch: la pensée marxite et le droit, P.U.F, 1971.

30- Karl Marx, Frederik Engels: critique des programmes de Gatha et d'erfut, op.cit, p 120.

31- GILLET, P: «L' utilisation des objectifs en formation, contexte et évolution» Education permanent, Nr: 85, octobre 1986,p: 17-37;

32- بيير ديشي: تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، ترجمة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2003، ص: 121؛

33- باولا جونتيل وروبيرتا بنتشيني: (بناء الكفايات: مقابلة مـع فليـب بيرنـو)، الكفايات في التدريس بين التنظير والممارسة، تعريب: محمد العمارتي والبشير اليعكوبي، مطبعة أكدال، الرباط، ط1، 2004، ص:41؛

34- د. محمد الدريج: الكفايات في التعلـيم، المعرفـة للجميـع، أكتـوبر 2000، العدد16، ص: 61؛

35- ابن منظور: لسان اللسان، ج 2، دار الكتب العلميـة، بـيروت، ط1ن 1993، ص:743؛ والمعجم الوسيط لأحمد حسن الزيات وآخرين، المكتبة الإسلامية، استانبول، تركيا، ص: 1039؛

36- Oxford advanced learner's, Dictionary Oxford university press 2000; p: 1109

37- Ibid, p: 247.

38- Paul robert: Le Petit Robert, Paris, éd, 1992, p: 378;

39- Ibid, p: 1820;

40- بيير ديشي: تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، ص:181؛

41- د. محمد الدريج: نفس المرجع السابق، ص: 60؛

42- نيكو هرت: (بصدد المقاربة عبر الكفايات هل نحتاج إلى عمـــال أكفـــاء أم إلى مواطنين نقديين ؟)، الكفايات في التدريس بين النظرية والممارسة، مطبعـــة أكـــدال، الرباط، ط1/ 2004، ص:49/ 50؛

43- A regarder: A , IRRIBANE: «La compétitivité, Défi Social, Enjeu éducatif», CNRS, Paris, 1989;

44- Astolfi, j, p: «Placer les élèves en situation – problème ? », dans Probio revue, 16, 4, Bruxelles: Association des professeurs de biologie (ASBL 1993),

45- حسن بوتكلاي: (مفهوم الكفايات وبناؤها عند فيليب بيرنـــو)، الكفايـــات في التدريس بين التنظير والممارسة، مطبعة أكدال، الرباط، ط1، 2004، ص: 2.

46- Fichiers d'exercices, Philosophie. Editions Magnard.

47- Michel Tozzi, Penser par soi-même.

48- Michel Tozzi, Vers une didactique de l'apprentissage du philosopher.

49- Michel Tozzi, Apprendre à philosopher dans les lycées aujourd'hui.

50- Michel Carré, La lecture philosophique (exposé).